

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**Envolvimento Escolar Parental na Perspetiva de Pais de  
Adolescentes – Um Estudo Exploratório**

**Sílvia de Santa Bárbara Narciso Martins**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**Secção de Psicologia da Educação e da Orientação**

**2014**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**Envolvimento Escolar Parental na Perspetiva de Pais de  
Adolescentes – Um Estudo Exploratório**

**Sílvia de Santa Bárbara Narciso Martins**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**Secção de Psicologia da Educação e da Orientação**

**2014**

## **Agradecimentos**

Agradeço aos pais e às mães que aceitaram participar neste estudo, abrindo, sempre com muita simpatia e boa-disposição, as portas das suas casas. Muito obrigada por terem partilhado comigo pedacinhos das vossas vidas.

Agradeço à Professora Doutora Alexandra Marques Pinto, pela oportunidade de partilhar o seu conhecimento comigo, pelo *feedback* constante, por me ter permitido alterar tanto do que já estava inicialmente decidido, sempre com paciência e disponibilidade para esta minha aventura qualitativa.

Agradeço à Dra. Nádia Pereira por ter sido o meu ponto e o meu porto de partida para este estudo.

Agradeço à minha família. À minha linda mãe, por todo o teu amor eterno, mágico, por todo o teu apoio incondicional, pela tua paciência inesgotável. Agradeço-te pelo doce que me transmitiste ao longo da vida, ao longo deste último ano, quando o cansaço me deixava mais amarga... Ao Rui, por seres pai e por estares presente. Obrigada por seres pai. À minha irmã, minha Wababa, minha cúmplice e ao meu querido cunhado João, por me fazer sentir que tenho um irmão. À minha avó. Ao meu pai, que estás longe e sei que gostavas de estar comigo neste dia tão especial. Agradeço-vos com um agradecer que não tem cor possível de ser escrita. Agradeço-vos porque sem vocês não era possível. Sem o amor que me dão, o mimo que me dão, a força que me dão. A paciência, para me ouvirem, para me ajudarem a divagar, para me darem espaço e possibilidades para eu poder ter esta oportunidade de fazer o que mais gosto. (Agradeço às minhas Kissy e Cookie, por tanta reciclagem emocional ao longo destes anos!!!)

À Rita e Mariana, colegas, amigas, companheiras nesta aventura de aprendizagens e incansáveis na sua paixão pelo mesmo que eu. Agradeço todos os raios de sol, todos os

sorrisos, toda a vossa força incansável que transborda para os outros, que transborda para mim. Agradeço pelo facto de esta amizade ter podido crescer, brilhar, saltar e sorrir.... Agradeço o apoio, a compreensão, agradeço os conhecimentos que cada uma de vocês deixou em mim, agradeço as emoções e a amizade. Agradeço os sorrisos, agradeço os sóis que me pintaram em dias de nuvens. A esperança no “somos mais fortes”, e o empenho no trabalho por esse objetivo. Agradeço do fundo do coração. Agradeço feliz. Muito obrigada às duas.

À Sofia Vieira Lopes, por todas as maratonas de estudo, por todas as refeições que cozinhas para o meu cérebro trabalhar, por teres tornado este caminho mais solarengo, com mais brilho nos olhos, com mais quentinho no coração. Obrigada pela tua paciência para mim, pelo teu apoio, pelos passos que caminhas a meu lado. Obrigada minha Fia.

À Andreia Grazina e Filipa Percheiro de Freitas... Dois corações que deixam o meu sempre feliz... Dois corações que me apoiam, que me defendem, que eu admiro muito. Dois corações tão doces, que o apoio e afeto que me dão chega a ser mágico. E a força? Todos os dias. Gosto tanto de vocês, tanto tanto. Minha Ki e minha Fil. Obrigada por eu poder contar sempre convosco para sorrir, para amar, para caminharem comigo. Agradeço-vos pela paciência, pela vossa presença no meio da minha ausência.

Agradeço à Inês Luana e à Marta Cruz, que me conheceram neste último ano e me aceitaram apesar da minha loucura, ausência e cansaço. Obrigada por estarmos a desenvolver esta nova amizade.

A ti, meu amigo, Marco. Porque me pintaste de força durante estes anos, porque foste o meu melhor amigo, o meu companheiro, o meu porto e o meu apoio.

### ***Resumo***

Particularmente, na adolescência, face às mudanças, não apenas biológicas mas também cognitivas e emocionais, o envolvimento escolar parental é essencial para o desenvolvimento e educação dos filhos. A investigação tem apresentado repetidas associações significativas entre um maior envolvimento por parte dos pais e uma consequente diminuição significativa dos problemas de comportamento, apresentando benefícios ao nível da aprendizagem, desempenho escolar, autoestima e desenvolvimento de competências socioemocionais. Tendo em conta a escassez de estudos empíricos sobre envolvimento escolar parental na adolescência, bem como a falta de consenso na literatura sobre a sua definição, realizámos um estudo exploratório de natureza qualitativa com o objetivo de compreender a perspetiva dos pais relativamente a significações de envolvimento escolar parental, os seus benefícios e os fatores que o facilitam ou dificultam. Para a concretização de tal objetivo, foram efetuadas entrevistas semiestruturadas a uma amostra de conveniência de 12 pais (seis mães e seis pais). A análise qualitativa dos dados – análise temática – revelou que, na perspetiva dos pais: a operacionalização de envolvimento escolar parental se encontra mais associada a práticas de envolvimento em casa do que a práticas de envolvimento na escola; são imprescindíveis determinadas condições no contexto familiar para existir envolvimento escolar parental (e.g. transmissão de valores, disponibilidade, suporte e diálogo); o envolvimento escolar parental tem como principais funções o controlo e o suporte emocional, e beneficia os filhos sobretudo ao nível do desenvolvimento socioemocional; a valorização e a desvalorização do envolvimento parental, tanto no contexto escolar como no contexto familiar, são fatores mais relevantes para um maior/menor envolvimento. Por fim, identificaram-se algumas das limitações do presente estudo, foram sugeridas pistas para novas investigações e refletiu-se sobre possíveis implicações ao nível da intervenção.

**Palavras-chave:** Envolvimento escolar parental, relação família-escola, adolescência

### ***Abstract***

Particularly in adolescence, face the changes, not only biological but also cognitive and emotional, parental school involvement is essential to the development and education of children. Research repeatedly shown significant associations between greater involvement by parents and a consequent significant decrease in behavior problems, with benefits in terms of learning, academic performance, self-esteem and development of social and emotional skills. Given the paucity of empirical studies on parental school involvement during adolescence studies, as well as the lack of consensus about its definition, we conducted an exploratory qualitative nature study aiming to understand the perspective of the parent's meanings of parental school involvement, its benefits and the factors that facilitate or hinder their involvement. For achieving this goal, semistructured interviews were conducted with a convenience sample of 12 parents (six mothers and six fathers). Qualitative data analysis - thematic analysis - revealed that, from the perspective of parents: the operationalization of parental school involvement is associated with more practices of involvement at home than the in school context; certain conditions are indispensable in the home environment to allow parental school involvement (eg transmission of values, availability, support and dialogue); parental school involvement plays roles of control and emotional support, and especially to benefit the children's socioemotional development; appreciation and depreciation of parental involvement, both in school context as within the family, are more important factors to a greater / lesser involvement. Finally, we identified some of the limitations of this study, clues for further research were suggested and we discuss about possible implications for intervention.

**Key Words:** Parental school involvement, family-school relationship, adolescence

## **Índice**

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>I. Enquadramento teórico .....</b>	<b>3</b>
Definição de Envolvimento Parental .....	3
Benefícios do Envolvimento Parental.....	5
Barreiras para o Envolvimento Parental .....	7
Nível individual – Os pais .....	7
Nível individual – Os filhos .....	8
Nível microssistémico – A família .....	9
Nível mesossistémico – As relações família-escola .....	11
Nível exo e macrossistémico – fatores distais .....	12
Facilitadores do Envolvimento Parental – Como Ultrapassar Barreiras .....	13
<b>II. Processo metodológico.....</b>	<b>17</b>
1. A história do presente estudo .....	17
2. Desenho de investigação .....	18
3. Questão inicial, objetivos e mapa concetual .....	18
4. Estratégia metodológica.....	19
Seleção da amostra .....	19
Instrumentos utilizados .....	20
Procedimento de Recolha de Dados .....	21
Procedimento de Análise de Dados .....	22
<b>III. Apresentação e Discussão dos Resultados .....</b>	<b>24</b>
Análise descritiva e temática .....	25
Significações de envolvimento escolar parental.....	25
Práticas .....	25

Requisitos.....	28
Funções .....	29
Ajustamento .....	30
Significações de envolvimento parental excessivo.....	31
Significações de envolvimento parental insuficiente.....	31
Benefícios do envolvimento parental .....	33
Barreiras do envolvimento escolar parental.....	34
Facilitadores do envolvimento escolar parental .....	37
Autopercepções dos pais sobre o seu envolvimento escolar parental .....	38
Análise Integrativa – Como conceitualizaram os pais o envolvimento escolar.....	39
<b>Conclusão .....</b>	<b>42</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>45</b>
<b>Anexos</b>	



## **Índice de Anexos**

**Anexo I.** Guião da Entrevista

**Anexo II.** Questionário Sociodemográfico

**Anexo III.** Consentimento Informado

**Anexo IV.** Lista das Categorias

## **Índice de Figuras**

<b>Figura 1.</b> Mapa concetual .....	19
<b>Figura 2.</b> Práticas de envolvimento parental adequado .....	26
<b>Figura 3.</b> Requisitos para o envolvimento parental .....	29
<b>Figura 4.</b> Funções do envolvimento parental .....	31
<b>Figura 5.</b> Significação associada a envolvimento parental excessivo .....	32
<b>Figura 6.</b> Significações associadas a envolvimento parental insuficiente .....	34
<b>Figura 7.</b> Benefícios de envolvimento parental .....	34
<b>Figura 8.</b> Barreiras ao envolvimento escolar parental .....	34
<b>Figura 9.</b> Facilitadores do envolvimento escolar parental .....	37
<b>Figura 10.</b> Concetualização dos pais sobre envolvimento escolar parental .....	39

## **Introdução**

O papel do envolvimento parental tem vindo a ser identificado, na literatura, como essencial para a promoção de diversos domínios ao longo do desenvolvimento (Adams, Womack, Shatzer, & Caldarella, 2010; Savacool, 2011). Os pais, as escolas, a comunidade e a sociedade em geral, reconhecem que para o sucesso na vida das crianças e adolescentes, não somente ao nível pessoal, mas também ao nível escolar e académico, é fundamental refletir-se sobre a consonância das aprendizagens em vários contextos (familiar, escolar e comunidade em geral) (Reinke, Stormont, Webster-Stratton, Newcomer, & Herman, 2012).

O facto de a adolescência corresponder a um período crítico do desenvolvimento caracterizado por mudanças em vários domínios – físico, cognitivo, socioemocional, moral (Cripps & Zyromski, 2009; Toren, 2013), constitui um fator de *stress*, e muitas escolas têm reconhecido a necessidade de capacitar os pais como uma fonte de suporte para os filhos (Richardson, 2005). Assim sendo, é fundamental mobilizar a escola e os recursos existentes na comunidade de modo a auxiliar os pais a providenciar um ambiente em casa que seja favorável a um desenvolvimento ótimo, congruente com as aprendizagens, não somente escolares mas também pessoais adquiridas em contexto escolar (Ferguson, 2005; Henderson & Mapp, 2002).

O presente estudo teve como objetivo central explorar, na perspetiva de pais de adolescentes, significações, requisitos, barreiras, facilitadores e benefícios do envolvimento parental e encontra-se organizado em 5 capítulos: 1) Enquadramento Teórico em que é apresentada uma revisão de literatura relativa ao envolvimento parental, aos seus benefícios, e referidas barreiras e facilitadores que influenciam um menor ou maior envolvimento dos pais; 2) Metodologia, em que é apresentada a história do presente estudo, os seus objetivos, o modo como foi selecionada a amostra, os instrumentos utilizados e o modo como se procedeu à recolha e análise dos dados; 3) Apresentação e Discussão dos Resultados com uma primeira

secção focada na análise descritiva e temática dos dados e uma segunda secção relativa à análise integrativa; e finalizamos com uma breve conclusão, em que se apresentam as principais conclusões obtidas, e se reflete sobre as limitações, os contributos e implicações para investigações futuras.

## **I.     Enquadramento Teórico**

### **Definição de Envolvimento Parental<sup>1</sup>**

É notória a falta de consenso existente na literatura relativamente à definição da noção de envolvimento parental (Ceballo, Maurizi, Suarez, & Aretakis, 2014). As definições tradicionais tendem a limitar o envolvimento parental a uma parceria entre a casa e a escola, valorizando apenas os esforços dos pais relacionados com a sua presença física na escola (Lloyd-Smith & Baron, 2010). Num estudo conduzido por Deslandes, Royer, Turcotte e Bertrand (1997), o envolvimento parental foi definido como a presença dos pais na escola, a comunicação com os professores e o apoio nos trabalhos de casa. Abdul-Adil e Fanner (2006, cit. por Young, Austin, & Growe, 2011) definiram envolvimento parental como qualquer atitude, comportamento ou presença em atividades que ocorram na escola ou com a escola, cujo objetivo seja apoiar o desempenho académico ou comportamental dos filhos, no contexto escolar.

No entanto, o envolvimento específico na escola é somente uma fatia que, de forma isolada, pouco contribui para o desenvolvimento no geral. O envolvimento em casa torna-se bastante importante no suporte da educação das crianças e jovens (Snell, Miguel, & East, 2009). O envolvimento parental pode ser conceptualizado em termos de dois contextos/sistemas distintos mas interativos – o envolvimento em casa e o envolvimento na escola (Booth & Dunn, 2009; Epstein & Salinas 2004; Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007). O modelo da sobreposição de esferas de influência de Epstein (2005; 2010 cit. por Griffin & Steen, 2010) salienta a importância do envolvimento parental, tanto dentro da escola, como fora da escola

---

<sup>1</sup> A utilização do termo parental refere-se a qualquer pessoa que se encontra a desempenhar o papel de pai. Tal inclui mães, pais, avós e outros membros estendidos da família, assim como pais de acolhimento ou outros adultos que estejam no papel de cuidadores da criança (Hornby, 2011).

(Hiatt-Michael, 2001). Os contextos escola, família e comunidade são referidos, no modelo, como esferas que se sobrepõem mais ou menos dependendo do grau de colaboração existente (Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997), tendo como objetivo promover o desempenho e o sucesso escolar (Constantino, 2003). Num estudo realizado por Toren (2013), verificou-se que o envolvimento parental que apresenta a relação mais significativa com o sucesso escolar é o envolvimento no contexto casa, o que é explicado pelo facto das figuras parentais proporcionarem a compreensão dos propósitos, objetivos e significados do desempenho académico, comunicarem expectativas sobre o envolvimento e providenciarem estratégias que os seus filhos, como alunos, podem utilizar de forma autónoma e eficaz. Wang e Sheikh-Khalil (2014) concetualizaram o envolvimento parental como um construto multidimensional – que inclui o envolvimento em casa, na escola e na socialização académica –, e examinaram os efeitos dos diferentes tipos de envolvimento parental no sucesso académico de 1056 adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Os resultados revelaram uma forte associação do envolvimento parental com o sucesso académico e com o funcionamento emocional dos adolescentes.

Grolnick e Slowiaczek (1994, cit. por Hill & Tyson, 2009) sugeriram três dimensões mais centradas nos conteúdos estratégicos de envolvimento parental: a) o envolvimento comportamental, que inclui estratégias de envolvimento, tanto na escola – participação em atividades, reuniões, programas de voluntariado –, como em casa – o apoio nos trabalhos de casa, nos trabalhos de grupo, a disponibilização de recursos –, e inclui a interação e comunicação entre a escola e a família; b) o envolvimento cognitivo e intelectual que reflete essencialmente o envolvimento em casa, que inclui a exposição dos filhos a atividades e experiências estimulantes a nível educativo; c) e, por último, o envolvimento pessoal que inclui as atitudes e expectativas sobre a escola e a educação, demonstrar o valor e a utilidade da educação, promovendo a motivação para a aprendizagem.

Stein e Thorkildsen (1999, cit. por Fisher, 2009) salientam a existência de um contínuo

de envolvimento, que varia entre o envolvimento dos pais em assuntos não curriculares – como a organização de eventos, recados, fazer bolos, ajudar na decoração da sala – até à interferência em políticas de funcionamento, desempenhando papéis de gestão administrativa na escola, e de suporte no percurso académico dos seus filhos. A existência deste contínuo de definições demonstra a ausência de uma definição clara e consensual acerca do que se espera dos pais e das escolas para um envolvimento parental que suporte o desenvolvimento, não só de competências cognitivas, mas também de competências sociais e emocionais (Hill & Tyson, 2009).

### **Benefícios do Envolvimento Parental**

A literatura, como já referimos, tem demonstrado os efeitos positivos do envolvimento parental em diversos domínios e aspetos do desenvolvimento e educação das crianças e adolescentes. Contudo, tanto quanto é do nosso conhecimento, não existe nenhuma categorização organizada de consequências do envolvimento parental.

De acordo com uma análise de 51 estudos, realizada por Henderson e Mapp (2002), que se focavam na relação entre envolvimento parental, envolvimento na comunidade e sucesso escolar, o envolvimento parental apresentou-se como um componente fundamental para facilitar o desenvolvimento académico das crianças, revelando, ainda, efeitos positivos na autoestima dos jovens, e atuando ao nível da promoção de comportamentos educacionais positivos (Ceballo, Maurizi, Suarez, & Aretakis, 2014; James, 2008; Snell, Miguel, & East, 2009). Também num estudo desenvolvido por Toren (2013) com uma amostra de 397 estudantes do ensino básico, em que foram analisadas as relações entre o envolvimento parental e a competência e sucesso académico dos jovens adolescentes, verificou-se a associação entre envolvimento parental e desempenho académico dos estudantes. Um estudo realizado por Taub (2008) sobre os efeitos do envolvimento parental, demonstrou que os estudantes revelam maior motivação para a aprendizagem, comportamentos mais adequados em contexto de sala de aula,

despendem mais tempo em tarefas escolares, nomeadamente nos trabalhos de casa, apresentam maiores expectativas relativamente ao futuro, assim como um decréscimo no absentismo e nos índices de desistência e retenção. Quando os pais se envolvem na educação dos filhos, verificam-se mudanças positivas não somente no desempenho académico, mas também nos comportamentos e atitudes face à escola (Cotton & Wikelund, 2001; James, 2008; Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010; Smith, Connell, Wright, Sizer, Norman, Hurley, & Walker, 1997). Young, Austin e Growe (2011) afirmam que o envolvimento parental potencia a perceção de competência e autonomia das crianças e oferece sentido de segurança e vinculação, ajudando a internalizar o valor da educação e do desempenho.

Outros benefícios do envolvimento parental salientados na literatura referem-se a melhorias na relação entre pais e professores, na disposição do professor para ensinar, assim como melhorias ao nível do clima da escola, da confiança e satisfação não só dos pais, mas também dos alunos (Hornby & Lafaele, 2011). Num estudo desenvolvido por Roeser, Eccles, e Sameroff (2000), que teve como objetivo analisar as perceções dos estudantes sobre as oportunidades que a escola proporciona para promover o envolvimento dos pais no desenvolvimento e funcionamento social e emocional, os resultados demonstraram que os adolescentes consideram que o envolvimento parental influencia a qualidade do seu desenvolvimento durante o início da adolescência. Vários estudos comprovam, ainda, que a eficácia das intervenções para remediar e prevenir problemas de comportamento nas crianças e jovens aumenta quando os pais são envolvidos de forma ativa, beneficiando de conhecimentos e estratégias que lhes permitam moldar as aprendizagens adquiridas pelos seus filhos (Baker-Henningham, 2011).

Apesar de todos os benefícios que têm sido apontados e descritos pela literatura, para todas as faixas etárias (Cotton & Wikelund, 2001), as discrepâncias entre os conhecimentos teóricos e a prática escolar são óbvias. Tem sido sugerido que estas discrepâncias se devem à influência de diversos fatores ao nível da parentalidade e da família, dos próprios filhos, da

relação entre os pais e professores e ao nível societal e comunitário que agem como barreiras para um desenvolvimento efetivo do envolvimento parental (Hornby & Lafaele, 2011).

### **Barreiras para o Envolvimento Parental**

Apesar da ênfase expressa na literatura relativamente à importância do envolvimento parental, são vários os fatores que se apresentam como barreiras e obstáculos a um envolvimento pleno, ativo e colaborativo (Taliaferro, DeCuir-Gunby, & Allen-Eckard, 2009). Uma importante barreira, de natureza teórica mas com implicações práticas, refere-se à ausência de uma definição de envolvimento parental, consensual e orientada para objetivos comuns (Lloyd-Smith & Baron, 2010).

Prosseguiremos a revisão de literatura sobre os obstáculos ao envolvimento parental, de acordo com a perspetiva de vários autores que, baseando-se na Teoria Ecológica dos Sistemas, consideram que o envolvimento parental é condicionado por fatores a nível individual e fatores contextuais - família, escola e comunidade (Gonzalez, Borders, Hines, Villalba, & Henderson, 2013; Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. T., & Sandler, 2005; Tekin, 2011).

#### *Nível individual – Os pais*

Aspetos idiossincráticos dos pais podem constituir barreiras para um envolvimento mais ativo e presente, não só na escola mas também no apoio que dão aos seus filhos em casa (Amado, Freire, Carvalho, & André, 2009). Num estudo realizado por Tekin (2011) com o objetivo de avaliar crenças motivacionais parentais de 374 pais de estudantes do ensino básico, verificou-se que o envolvimento parental é motivado sobretudo por dois grandes sistemas de crenças: a) crenças relativas à construção do papel de pai para o envolvimento, e b) crenças de autoeficácia relativas à sua capacidade para promover o sucesso académico dos filhos. Diversos estudos realizados com o objetivo de analisar os motivos subjacentes ao envolvimento escolar parental, têm revelado que pais com crenças pouco positivas relativamente às suas capacidades



para ajudar os seus filhos, tendem a evitar o contacto com as escolas, uma vez que percebem que esse envolvimento não trará nada de positivo aos seus filhos (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007; Hoover-Dempsey e Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, Walker, & Sandler, 2005; Walker, Ice, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2011). Num sentido semelhante, Hornby e Lafaele (2011) defendem que as crenças dos pais relativamente à importância e ao papel que o seu envolvimento representa na educação dos mesmos, e a percepção de importância do seu envolvimento para os filhos e também professores, são cruciais para o envolvimento. A Teoria da Autoeficácia sugere que as escolhas e decisões parentais são, em parte, motivadas pelas consequências que estes esperam obter das suas ações sendo que quanto maior a percepção de sucesso no alcance de objetivos definidos, maior será a probabilidade de manifestarem persistência e confiança no alcance dos mesmos (Bandura, 1997).

A confiança com que os pais se envolvem é também influenciada pelo nível de escolaridade dos pais, dado que sentem que os seus conhecimentos e capacidades condicionam diferentes aspetos do seu envolvimento (Tekin, 2011). Também os recursos psicológicos acessíveis se apresentam como fatores influentes, podendo constituir uma barreira ao envolvimento parental. Pais com doenças físicas ou mentais ou com um fraco apoio social podem perceber como mais difícil o seu envolvimento (Eccles & Harold, 1993).

#### *Nível individual – Os filhos*

A idade dos filhos constitui uma importante barreira para o envolvimento dos pais (Toren, 2013). É reconhecido, na literatura, o decréscimo do envolvimento parental ao longo do crescimento dos seus filhos (Ceballo, Maurizi, Suarez, & Aretakis, 2014; Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007), sendo que atinge os seus níveis mais baixos durante os anos do secundário (Hornby & Lafaele, 2011). Numa revisão de literatura realizada por Hoover-Dempsey, Battiatto, Walker, Reed, DeJong, e Jones (2001), constata-se que, ao longo do crescimento, considerando a maior necessidade de autonomia, os jovens tornam-se menos

positivos e recetivos ao envolvimento dos seus pais, apesar de o continuarem a desejar, e de beneficiarem do mesmo (Cripps & Zyromski, 2009; Toren, 2013). No entanto, num estudo desenvolvido por Trost, Biesecker, Stattin e Kerr (2007) com uma amostra de 1057 adolescentes, verificou-se que quanto menos envolvimento os adolescentes desejam dos seus pais, menor é o seu ajustamento psicológico.

O desempenho das crianças na escola pode também funcionar como uma barreira para o envolvimento parental, sendo que, quando os filhos apresentam dificuldades na escola ou atrasos na aprendizagem, os pais tendem a envolver-se de forma mais ativa (Eccles & Harold, 1993; Hornby, 2011). Do mesmo modo, quando os filhos apresentam dons ou talentos, os pais tendem a apresentar mais práticas de envolvimento face à educação dos seus filhos (Hornby & Lafaele, 2011).

O comportamento dos filhos também influencia o grau de envolvimento dos pais (Hornby, 2011; Hornby & Lafaele, 2011; Toren, 2013), verificando-se uma relação negativa entre envolvimento parental e problemas comportamentais (James, 2012). De acordo com Hornby e Lafaele (2011), quando os filhos apresentam comportamentos desafiadores, os pais tendem a sentir-se mais relutantes em ir à escola, com receio de receberem mais “más notícias”.

#### *Nível microssistémico – A família*

Vários fatores familiares podem constituir barreiras para o envolvimento parental. Relativamente à estrutura familiar, a literatura indica que pais solteiros, pais muito jovens ou pais com muitos filhos, podem sentir como mais difícil o seu envolvimento, devido ao facto de existirem muitas responsabilidades de satisfação de necessidades e poucos recursos para lhes dar resposta (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007). Henry, Plunkett e Sands (2011) realizaram um estudo com 594 adolescentes com o objetivo de explorar as suas perceções relativamente à relação existente entre o envolvimento escolar parental (suporte geral, monitorização, suporte académico e aspirações educacionais) e a motivação académica,

tendo em conta três estruturas familiares distintas - intacta, com padrasto, e mãe solteira/pai não-residente envolvido. Os resultados revelaram que: o suporte geral, assim como a monitorização e as aspirações educacionais, estavam, em todas as estruturas familiares avaliadas, relacionadas com a motivação académica; o suporte académico das mães e dos pais estava associado à motivação académica, tanto em famílias intactas como em famílias com padrasto, mas não em famílias com mães solteiras/pais não residentes envolvidos.

O tempo despendido com os filhos, bem como a sua qualidade, são frequentemente constrangidos por necessidades económicas, as quais limitam a presença dos pais em casa a poucas horas, sendo que dessas, poucas são dedicadas ao tempo de qualidade e suporte com os seus filhos (Flessa, 2008; Jeter-Twilley, Legum, & Norton, 2007). Num estudo desenvolvido por Jeter-Twilley, Legum, e Norton (2007), pretendeu-se examinar a relação existente entre o estatuto socioeconómico e o envolvimento dos pais, tanto nas escolas como na comunidade, em escolas do ensino básico. Procurou-se explorar os efeitos do estatuto socioeconómico das áreas de residência das escolas que participaram no estudo, no envolvimento parental na escola e na comunidade. Os resultados revelaram que quanto menor o estatuto socioeconómico, quer da família, quer da zona de residência da escola, menor o grau de envolvimento dos pais, tanto na colaboração com a escola, como com a comunidade. Um estudo realizado por Baeck (2010) mostrou que as práticas de envolvimento parental se relacionam de forma positiva com o nível de escolaridade dos pais, sugerindo que pais com um menor nível de escolaridade se sentem menos capacitados para colaborar com as escolas, uma vez que se sentem inseguros relativamente às matérias e currículos escolares.

Silva e Morgado (2012) realizaram um estudo com uma amostra de 537 adolescentes com o objetivo de analisar a relação entre o comportamento escolar e o apoio social, os adolescentes referiram os pares como uma maior fonte de suporte, em comparação com a família, sendo que os participantes com pior comportamento escolar eram os que apresentavam uma perceção de menor apoio social, tanto da família, como dos pares.

Num estudo desenvolvido por Gonida e Cortina (2014) com o objetivo de analisar se diferentes tipos de envolvimento parental durante a realização dos trabalhos-de-casa (suporte, controlo, interferência e envolvimento cognitivo): a) são preditos pelos objetivos de desempenho académico dos pais e das suas crenças relativamente à eficácia académica dos filhos, b) predizem os objetivos de desempenho académico dos filhos, e as suas crenças de autoeficácia relativamente ao sucesso académico. Os resultados do estudo sugerem que quanto mais baixas forem as crenças dos pais relativamente ao domínio académico dos filhos, mais controlador e interferente será o estilo de envolvimento adotado pelos pais e, conseqüentemente, mais negativas serão as crenças de autoeficácia académica dos filhos. Pelo contrário, os dados sugerem que a interferência e o controlo parental ocorrem com menor probabilidade, quando os pais apresentam crenças positivas acerca da eficácia académica dos seus filhos, o que por sua vez, leva os pais a um maior encorajamento do desempenho académico dos seus filhos, potenciando as suas crenças de autoeficácia.

#### *Nível mesossistémico – As relações família-escola*

A importância do impacto positivo do envolvimento da família e da relação entre pais e professores na educação das crianças e, em particular, no seu desempenho académico, tem sido bastante referida na literatura (Fisher, 2009; Park & Holloway, 2013; Patrikakou & Anderson, 2005; Régner, Loose & Dumas, 2009). Contudo, o potencial apoio, envolvimento e colaboração dos pais, continuam a ser largamente ignorados no sistema escolar (Hornby & Lafaele, 2011; Webster-Stratton, 1999). O facto de muitos professores não acreditarem no papel dos pais para orientarem os seus filhos no desenvolvimento académico ou social, considerando-os como problemas e causa dos problemas das crianças, como adversários, como “vulneráveis”, menos aptos e capazes, e, como tal, acreditarem que estes devem ser deixados de fora da dinâmica escolar, é uma importante barreira para que os pais se envolvam (Hornby, 2011; Walker, Ice, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2011). Muitos professores não possuem ferramentas que lhes

permitam incentivar a colaboração das famílias (Williams & Sánchez, 2011) e sentem como pouco o tempo para investir nessa relação (Webster-Stratton, 1999).

Segundo Hornby e Lafaele (2011), as interações entre pais e professores são frequentemente moldadas por diferentes expectativas e interesses. Certas escolas podem, tendo em conta os seus objetivos, envolver os pais como uma ferramenta para potenciar a relação da escola com a comunidade, como uma forma de atender à desigualdade e desvantagem cultural, como meio de potenciar o desempenho das crianças ou como um recurso de contenção de custos. Por outro lado, os objetivos dos pais podem estar mais focados na melhoria do desempenho dos filhos, querendo influenciar o currículo da escola, desejando aumentar o seu conhecimento e compreensão da vida da escola, e do programa curricular (Patrikakou & Anderson, 2005). Estas diferenças nos objetivos de cada contexto geram conflitos que limitam o tipo, o sucesso e a eficácia das práticas de envolvimento parental, e resultam em sentimentos de frustração de ambas as partes, dado que cada uma procura maximizar o que considera importante, sem considerar os objetivos da outra parte (Hornby & Lafaele, 2011).

#### *Níveis exo e macrossistémico – Fatores distais*

É reduzida a investigação dos efeitos de fatores exosistémicos e macrosistémicos, tais como das redes sociais, do local de trabalho, vizinhança e das políticas educacionais no envolvimento parental (Stanton-Salazar & Spina, 2000; Seginer, 2006).

Numa revisão de literatura realizada por Seginer (2006) onde foi analisada investigação sobre o envolvimento parental na escola e no contexto casa à luz do modelo ecológico de Bronfenbrenner, constatou-se que fatores do exossistema – e.g., rede social, local de trabalho dos pais, vizinhança –, e macrossistémicos – e.g., políticas educativas, aspetos culturais relativos a imigração e grupos étnicos – são fundamentais quando se procura promover o envolvimento parental (Christenson, 2004; Christenson, Godber, & Anderson, 2005).

Ainda a nível macrossistémico, alguns fatores sociais – e.g., mudanças nas

configurações familiares, nomeadamente, o aumento da taxa de divórcios, e o aumento de famílias de coabitação monoparental; o aumento da diferença de idades entre pais e filhos com a gravidez cada vez mais tardia; as famílias de dupla carreira em que ambos os pais trabalham a tempo inteiro; a valorização da carreira profissional; as crises económicas das quais decorrem, por exemplo, a insuficiência de recursos financeiros e materiais, necessidades de maior investimento no trabalho e afastamento geográfico de um ou ambos os pais; a manutenção de grandes diferenças nos papéis de género com a figura materna imbuída de grande centralidade na educação dos filhos e, pelo contrário, a figura paterna mais periférica e “des-responsabilizada” – influenciam negativamente o envolvimento parental dada a sua associação a elevados níveis de *stress*, menos recursos e menos tempo, diminuindo, ou mesmo impedindo, um envolvimento ativo na educação dos filhos (Hornby & Lafaele, 2011; Seginer, 2006).

### **Facilitadores do Envolvimento Parental - Como ultrapassar barreiras?**

A literatura salienta, como principal facilitador do envolvimento parental, o esforço ativo do sistema escolar para valorizar a colaboração entre família e escola, e considerar os pais um importante recurso educacional (Patrikakou & Anderson, 2005). Contudo, a realidade confronta-nos, regra geral, com um fraco envolvimento por parte dos pais, e com a dificuldade de escolas e famílias colaborarem no sentido de uma educação mais completa. Deste modo, torna-se pertinente e necessário refletir sobre formas de ultrapassar essas barreiras, e por conseguinte, de criar pontes entre contextos, promovendo estradas que conduzam a um objetivo comum (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, & Elias, 2003; Patrikakou & Weissberg, 2007).

As escolas, famílias e comunidades apresentam-se como importantes contextos para a aprendizagem das crianças, sendo que uma maior coordenação entre esses contextos apresenta efeitos benéficos na sua educação e desenvolvimento (Griffin & Steen, 2010; Hoang, 2010). Como tal, torna-se essencial que haja colaboração e comunicação entre o contexto escolar e o

contexto familiar, de modo a garantir que sejam transmitidas mensagens coerentes em ambos os contextos sobre a importância de aprender e de desenvolver comportamentos pró-sociais responsáveis (Patrikakou & Weissberg, 2007, Wang & Sheikh-Khalil, 2014).

Vários estudos (Ferguson, 2005; Snell, Miguel, & East, 2009; Wang & Boyd, 2000) sugerem que equipas e processos colaborativos são a chave para o sucesso do aumento do envolvimento parental na educação das crianças. É necessário que a escola transmita uma mensagem consistente e coerente sobre a importância do envolvimento parental (Beabout, 2006; Hill & Taylor, 2004). Um clima positivo e o reconhecimento das contribuições únicas das famílias – através de um contacto com os pais mais sistemático ao longo do tempo – tornam-se fundamentais para desenvolver a motivação e o interesse dos pais no envolvimento (Beabout, 2006). O diretor da escola desempenha um papel importante na construção das crenças e motivações dos pais, assim como na criação de uma cultura escolar onde o envolvimento dos pais não é apenas aceite, mas também valorizado (Ferguson, 2005).

Para que os pais possam fazer parte do processo de tomada de decisão, devem existir programas de voluntariado, grupos de pais e fóruns e a escola deve estabelecer relações com a comissão de pais e com a comunidade, para que possam ser avaliadas as necessidades existentes e criados programas que lhes dêem resposta (Fisher, 2009). Num estudo desenvolvido por Baker-Henningham e López Boo (2010), os pais foram questionados sobre sugestões de ações importantes para que um maior envolvimento fosse possível. As respostas foram diversas e muitas passaram pela existência de noites temáticas, em que professores, psicólogos e psicopedagogos da escola, poderiam transmitir estratégias que os ajudassem a acompanhar os seus filhos nos trabalhos de casa de cada disciplina, nos métodos de estudo, na resistência à distração, etc.

Beabout (2006) salientou algumas recomendações para maximizar o impacto positivo das famílias na educação dos jovens. Apontou, como primeira prioridade, uma comunicação recíproca constante, procurando sempre incluir os pais nas atividades realizadas, através de

convites formais, assim como mantê-los informados sobre o progresso dos seus filhos, não se focando somente nas situações e comportamentos problemáticos.

Hoang (2010), com base num estudo longitudinal, em que se avaliou um programa de promoção do envolvimento parental e comunitário, defende seis tipos de envolvimento que promovem a criação de parcerias eficazes: a) *parenting* – orientar os pais na criação de ambientes familiares de suporte e seguros; b) comunicação – manter os pais informados sobre os programas escolares e o progresso dos filhos, disponibilizando-se e facilitando o contacto dos pais com os professores e com a escola; c) voluntariado – recrutar e organizar a ajuda dos pais na escola, em casa ou noutros locais; d) aprendizagem em casa – providenciar informação e ideias às famílias sobre como ajudar os seus filhos com os trabalhos de casa ou com matérias escolares; e) tomada de decisão – permitir que membros da família ocupem posições representativas e de liderança nos comités escolares; f) e colaboração com a comunidade – explorar e integrar recursos e serviços da comunidade de modo a adaptar os programas escolares, retirando o foco das necessidades e objetivos da escola. Robbins e Searby (2013) sugerem, ainda, a necessidade de disponibilizar ações formativas para professores e outros agentes educativos que promovam o envolvimento parental nas escolas. Snell, Miguel e East (2009) verificaram, também, num estudo realizado cujo objetivo residia na promoção do envolvimento parental, que o ato de ouvir as práticas de envolvimento dos pais no apoio aos filhos, e a sua valorização, potenciava o envolvimento dos pais.

A um nível macrossistémico, tem sido, igualmente, enfatizada a necessidade de políticas burocráticas e legislativas que definam direitos e deveres dos pais, e que incluam a comunidade como um elemento essencial para promover a parceria entre a escola e a família (Hornby & Lafaele, 2011).

Epstein e Salinas (2004) sublinham a importância de avaliar os programas e os planos implementados, de modo a refletir sobre a eficácia da colaboração escola-família. A avaliação do desenvolvimento parental implica compreender o que significa “ótima escola” e “ótimo



envolvimento parental” (Flessa, 2008).

No sentido de compreender o que significa um “ótimo envolvimento parental”, o presente estudo pretendeu explorar as significações dos pais relativamente ao envolvimento parental adequado, e quais as suas barreiras, facilitadores e benefícios, em contexto escolar.

## **II. Processo Metodológico**

### **1. A História do Presente Estudo**

O percurso do presente estudo não foi linear e sofreu, devido a alguns constrangimentos, alterações relativamente ao projeto inicialmente previsto. O primeiro projeto em que pretendíamos avaliar o impacto do envolvimento parental no desenvolvimento socioemocional dos filhos, enquadrava-se numa investigação<sup>2</sup> mais lata que pretendia avaliar a eficácia relativa de um programa de atividades de Dança Educacional na promoção de competências socioemocionais nos jovens – alunos dos 2º e 3º Ciclos – e, em particular, o seu impacto em alunos com diferentes origens culturais. Neste sentido, foram planeadas atividades que envolviam os pais, de modo a que, através de um *design* quase-experimental, se pudesse avaliar o impacto do envolvimento parental na aprendizagem socioemocional de jovens adolescentes.

Contudo, logo de início nos debatemos com a dificuldade em conseguir uma amostra significativa de pais que se envolvessem voluntariamente no programa, levando-nos a uma redefinição dos objetivos do estudo, assim como a uma mudança no desenho da investigação. Tal impossibilidade de “potenciar o que não se manifesta” evidenciou a pertinência de um estudo que visasse explorar, na perspetiva de pais de adolescentes, significações, requisitos, barreiras, facilitadores e benefícios do envolvimento parental. Foi neste sentido que desenhamos o presente estudo cujo processo metodológico a seguir se descreve.

---

<sup>2</sup> Investigação de doutoramento da Dra. Nádia Pereira, em Psicologia Educacional, na FPUL, intitulada “Construção e avaliação de um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais através de atividades de dança”, e orientada pela Professora Alexandra Marques Pinto.

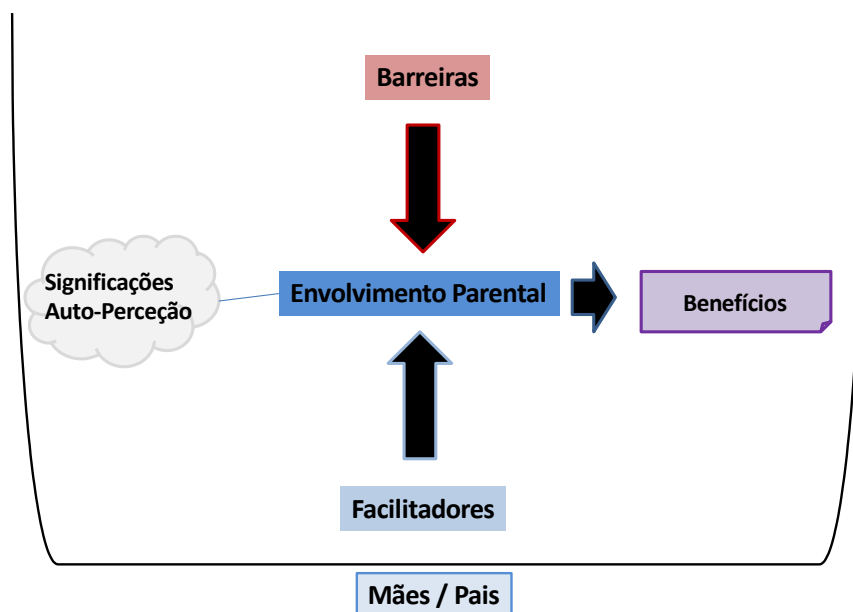
## **2. O Desenho da Investigação**

O estudo atual, de natureza exploratória, enquadrou-se numa abordagem qualitativa – que permite o acesso a uma compreensão mais detalhada de um determinado processo ou experiência (Tracy, 2013) – e consistiu na análise das significações e autoperceções dos pais de envolvimento parental escolar, assim como das barreiras, facilitadores e benefícios de um envolvimento parental positivo em contexto escolar.

## **3. Questão Inicial, Objetivos e Mapa Concetual**

O estudo atual partiu da seguinte questão inicial: *“Como percecionam os pais o envolvimento parental no contexto escolar, que fatores o influenciam e quais os seus benefícios?”*. Esta questão inicial, focada na necessidade de compreender o construto “envolvimento parental” a partir das perceções dos próprios pais, orientou-nos para a definição dos objetivos que a seguir se enunciam, bem como para o Mapa Concetual que apresentamos na Figura 1:

- 1) explorar as significações dos pais relativamente ao envolvimento parental em contexto escolar, nomeadamente, envolvimento parental adequado, insuficiente e excessivo;
- 2) analisar a autoperceção dos pais relativa ao seu próprio envolvimento parental;
- 3) compreender os benefícios decorrentes do envolvimento parental;
- 4) identificar barreiras e facilitadores do envolvimento parental;
- 5) analisar diferenças entre pais e mães relativamente aos objetivos 1), 2), 3) e 4).



*Figura 1. Mapa Conceitual do estudo atual*

#### **4. Estratégia Metodológica**

##### *Seleção da amostra*

A amostra foi composta por 12 participantes (6 casais) selecionados através de uma estratégia de amostragem de conveniência, não-probabilística, recorrendo-se ao procedimento “bola de neve” (Tracy, 2013). Tratando-se de um estudo qualitativo, a qualidade da amostra é mais importante do que a quantidade, sendo necessário selecionar participantes que sejam “bons informantes” capazes de proporcionar informação relevante para o fenómeno que se pretende estudar. Deste modo, em estudos qualitativos, não há qualquer pretensão de generalização dos resultados mas sim da sua transferibilidade à teoria (Fernandes & Maia, 2013). Neste sentido, optou-se por uma amostra teórica, ou seja, a dimensão da amostra não é definida previamente, vai sendo sim definida pela análise dos dados e está dependente da saturação teórica verificada, isto é, a inclusão de novos participantes para quando da análise dos dados de novos participantes não emergem novas categorias (Fernandes & Maia, 2013). Foram considerados critérios de

inclusão na amostra: os participantes estarem casados ou em união de facto; terem pelo menos um filho pré-adolescente ou adolescente – com idades compreendidas entre 10 e os 13 anos; ambos os membros do casal aceitarem participar na entrevista.

Os participantes tinham idades compreendidas entre 37 e 56 anos, variando o tempo de relação conjugal entre 2 a 22 anos. Relativamente ao número de filhos, os casais têm entre um e dois filhos. No que concerne à escolaridade, um participante estudou até ao 7º ano, sete participantes frequentaram o 12º ano de escolaridade, dois participantes frequentaram o Ensino Superior e dois participantes terminaram o curso na Universidade. Todos os participantes residiam na região de Lisboa e Vale do Tejo. Um participante está atualmente a receber acompanhamento psicológico e psiquiátrico e 2 participantes relataram ter recebido no passado. Todos os participantes se afirmaram católicos.

Relativamente aos filhos dos participantes, 4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 10 e 13 anos, e frequência escolar entre o 5º e 7º ano.

### *Instrumentos*

O principal instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada contemplando um conjunto de questões previamente preparadas e organizadas num guião, as quais foram colocadas a todos os participantes de modo a permitir, através das suas narrativas, a descoberta e a compreensão aprofundada (Tracy, 2013) do conceito de envolvimento parental em contexto escolar. A entrevista semiestruturada, apesar de ter subjacente uma pré-organização de tópicos/questões centrais a abordar que orientam o investigador e permitem uma comparação das respostas dos vários participantes, é suficientemente flexível para permitir ao entrevistador adaptar-se a temáticas imprevistas mas relevantes suscitadas pelos participantes, ampliar ou reduzir o foco em determinadas questões levantadas pelos participantes (Marks & Yardley, 2004; VanderStoep & Johnston, 2009).

O guião da entrevista (ver Anexo I) foi organizado em cinco blocos temáticos: o primeiro centrado na contextualização e legitimação da entrevista; o segundo focado na recolha de dados pessoais dos pais, e servindo de transição para as questões centrais que constituíam o terceiro e quarto blocos, respetivamente, significações e vivências associadas ao envolvimento escolar parental, e barreiras e facilitadores do envolvimento parental; e, finalmente, o último focalizado na finalização da entrevista.

Foi, ainda, utilizado um questionário sociodemográfico (Anexo II) com o objetivo de recolher dados que permitissem caracterizar os participantes relativamente ao sexo, idade, nível de escolaridade, profissão, área geográfica de residência habitual, estado civil, tempo de relação conjugal, religiosidade, número de filhos, idade dos filhos, desempenho escolar (aprovação vs. reprovação) no ano letivo anterior, e acompanhamento psicológico/psiquiátrico (de pais e filhos).

#### *Procedimento de Recolha dos Dados*

Durante o contacto formal com cada casal participante no sentido de avaliar a sua disponibilidade para colaborar na nossa investigação, eram explicados os objetivos do estudo, o formato individual da entrevista, a duração prevista, a necessidade de áudio-gravação, a garantia de confidencialidade e de anonimato das respostas, e a natureza voluntária e gratuita do estudo. Sempre que um casal aceitava participar, procedia-se ao agendamento e definição do local da realização das entrevistas, em função da conveniência e grau de conforto dos participantes. As entrevistas foram sempre conduzidas pelo investigador, e realizadas maioritariamente no domicílio dos participantes, tendo, nalguns casos, ocorrido na residência do investigador. Antes de iniciar a entrevista, os participantes liam e assinavam o consentimento informado (Anexo III) e respondiam ao questionário sociodemográfico. O tempo de cada entrevista oscilou entre 60 a 90 minutos, com gravação em formato áudio.

### *Procedimentos de Análise dos Dados*

O processo de análise dos dados ocorreu ao longo de três fases principais (concomitantes a partir da segunda entrevista): a organização dos dados, a imersão nos dados<sup>3</sup>, e a análise integrativa (Tracy, 2013):

- a *organização dos dados* incluiu a transcrição das entrevistas, uma primeira leitura global de cada entrevista e leituras comparadas de excertos das entrevistas, a reflexão e tomada de notas sobre possíveis categorias emergentes, e a tomada de notas relativamente a dados já pesquisados, ou a pesquisar, na revisão de literatura;
- a *imersão nos dados* correspondeu a uma fase de análise descritiva (“quem diz?”) e temática (“o que diz?”) aprofundada, com recurso ao *software* de análise qualitativa de dados NVIVO (versão10), no qual se desenvolveu o processo de codificação, construindo-se um sistema de códigos com categorias emergentes a partir dos dados e categorias decorrentes da revisão de literatura, onde as unidades de sentido – unidades temáticas<sup>4</sup> - de cada entrevista iam sendo codificadas.

Esta análise iniciou-se com o *processo de codificação aberta* em que os dados foram agrupados em *categorias concretas* e próximas do texto, continuamente comparados para assegurar a sua coerência e não redundância; estas categorias concretas foram depois incluídas em categorias mais abrangentes – *categorias conceptuais* – em função da semelhança temática das categorias concretas.

---

<sup>3</sup> Ambas ocorrendo em simultâneo com a recolha de dados tal como é recomendado nas abordagens qualitativas de investigação (Tracy, 2013) o que nos foi permitindo ampliar ou diminuir o foco relativamente a determinadas questões à luz dos objetivos definidos para a entrevista (e.g. ampliação do foco em benefícios do envolvimento parental para os filhos; diminuição do foco em percurso escolar dos participantes e envolvimento parental dos seus próprios pais).

<sup>4</sup> As unidades de sentido correspondiam às respostas dadas pelos participantes às questões (temas) colocadas. Sempre que uma resposta continha conteúdos temáticos diferentes, a resposta era organizada em tantas unidades de sentido, quantas as temáticas identificadas. Tal procedimento não afeta a análise realizada dado que esta foi baseada no número de fontes (participantes) que referem uma dada categoria, e não no número de referências sobre uma dada categoria.

Posteriormente, seguindo um processo de *codificação axial*, tais categorias conceptuais foram sendo reorganizadas em categorias ainda mais abrangentes, em função das ligações verticais e horizontais que estabeleciam entre si criando-se *núcleos categoriais abrangentes*. Este procedimento, sempre associado a uma comparação contínua dos dados e da sua codificação, permitiu a emergência de temas relevantes (Fernandes & Maia, 2001)

- a *análise integrativa* corresponde já a um processo de codificação seletiva que consiste na seleção de uma categoria central a partir das categorias já construídas, com o objetivo de fazer emergir uma questão central – interrogação, hipótese, teoria – que constitua um foco principal ou mais saliente ao longo de toda a análise dos dados – “*O que se destaca na análise dos dados?*” Fernandes & Maia, 2001).



### **III. Apresentação e Discussão dos Resultados**

De acordo com os objetivos que estabelecemos, e com o mapa conceitual que apresentamos na Figura 1 (no capítulo II), pretendeu-se, no presente estudo, através da análise de narrativas de pais e mães, explorar significações associadas a envolvimento escolar parental (EEP), os seus benefícios, barreiras e facilitadores, e a autoperceção de EEP. Tal como referido no capítulo anterior, seguimos uma abordagem metodológica qualitativa, e procedemos a uma análise descritiva, temática e integrativa dos dados, através de um processo de codificação aberta, axial e seletiva, com categorias sobretudo emergentes dos dados embora algumas decorrentes da revisão de literatura previamente efetuada.

A análise descritiva e temática dos dados permitiu-nos responder às questões subjacentes aos nossos objetivos – “Que significações associam pais e mães a EEP?”; “Que benefícios decorrem do EEP?” “Que barreiras dificultam o EEP?”; “Que fatores facilitam o EEP?”; “Como percecionam pais e mães o seu próprio EEP?”. As respostas a que chegámos a partir da análise temática salientaram, posteriormente, a necessidade de uma análise integrativa, envolvendo a articulação de vários dos nossos objetivos, emergindo, assim, uma nova questão mais abrangente: “Como conceitualizaram os pais o EEP?”.

Neste capítulo, procedemos à apresentação e discussão dos resultados, com uma primeira secção focada na análise descritiva e temática dos dados – correspondente aos objetivos enunciados -, e uma segunda secção relativa à análise integrativa.

## Análise Descritiva e Temática<sup>5 6 7</sup>

### Significações de Envolvimento Escolar Parental – Práticas, Requisitos e Funções

De acordo com Ceballo, Maurizi, Suarez e Artakis (2014), a ausência de uma definição clara e consensual sobre o que significa envolvimento escolar parental (EEP), e quais as suas funções, continua a ser uma questão presente na literatura cuja reflexão é fundamental para um envolvimento pleno dos pais (Hill & Tyson, 2009; Hornby e Lafaele, 2011). Ao procedermos à análise dos dados relativos à exploração de significações dos pais, a partir da questão “*O que significa, para si, o envolvimento parental na escola?*”, percebemos que podíamos fazer leituras diferentes de acordo com três temas fortemente relacionados no discurso dos pais: “o que é o envolvimento escolar parental”, remetendo de forma mais concreta para práticas de envolvimento escolar parental; “condições necessárias para haver EEP”, apontando, assim, para requisitos para o EEP; e “o papel do EEP”, ou seja, as suas funções.

#### *Práticas de Envolvimento Escolar Parental*

Numa primeira etapa de codificação aberta, foram nomeados diferentes comportamentos indicadores de EEP (adequado) referidos pelos pais, os quais foram, na etapa seguinte, incluídos numa categoria mais abrangente designada por *práticas de envolvimento parental (adequado)*. Posteriormente, as diferentes subcategorias correspondentes às práticas foram reorganizadas em categorias de acordo com dimensões mais abrangentes de práticas de

---

<sup>5</sup> No Anexo IV, apresentamos a lista completa das categorias e subcategorias, com uma breve descrição das categorias-mãe. No texto deste capítulo, apenas serão descritos e discutidos os resultados considerados muito relevantes e relevantes (ver nota de rodapé 6).

<sup>6</sup> No processo de interpretação, definimos critérios de relevância relativamente aos dados que emergiam. Assim, sempre que uma categoria foi referida *por mais de um terço dos participantes mas menos de dois terços* (ou seja, por mais de quatro participantes, num total de 12), foi considerada **relevante**; sempre que uma categoria foi referida por *dois terços ou mais de participantes* (ou seja, por mais de sete participantes), foi considerada **muito relevante**. Relativamente às diferenças entre pais e mãe, dada a dimensão reduzida de cada subgrupo (seis pais e seis mães), estas só são referidas e comentadas, quando, numa categoria, se verificou uma diferença de **pelo menos duas fontes** entre pais e mães (e.g., dois pais/quatro mães; zero pais/duas mães)

<sup>7</sup> As categorias apresentadas serão seguidas de um número entre parêntesis que assinalará o número de fontes (participantes) que as referiram, determinando o seu nível de relevância. Os excertos das entrevistas que ilustram as categorias serão identificados, entre parêntesis, pela letra P (pai) ou M (mãe).

envolvimento parental, sugeridas por Grolnick e Slowiaczek (1994, citado por Hill & Tyson, 2009): envolvimento cognitivo, comportamental e pessoal (Figura 2), algumas das quais se referem ao envolvimento em casa, enquanto outras se focam no envolvimento na escola.

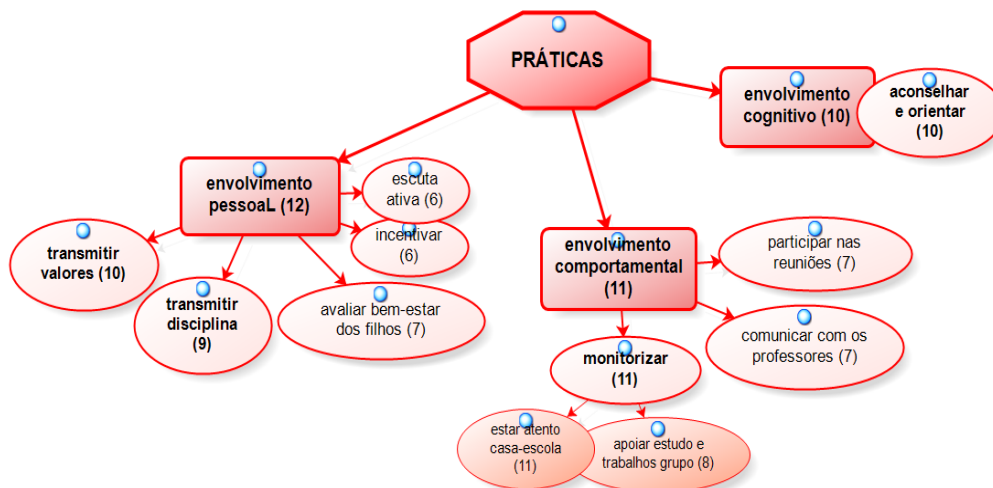


Figura 2 – Práticas de envolvimento parental adequado (relevantes e muito relevantes)

O EEP pode ser conceptualizado em termos de dois contextos/sistemas distintos mais interativos – o envolvimento em casa e o envolvimento na escola (Booth & Dunn, 2009; Epstein & Salinas, 2004; Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007). O modelo da sobreposição de esferas de influência de Epstein (2005; 2010 cit. por Griffin & Steen, 2010) salienta a importância do EEP, tanto dentro da escola, como fora da escola, para o desenvolvimento das crianças e adolescentes (Hiatt-Michael, 2001). O modelo sugere que a escola, os pais e a comunidade necessitam de desempenhar diferentes papéis não só de forma independente, mas também em colaboração entre contextos de forma a criarem laços com o objetivo de promover o desempenho e o sucesso escolar (Constantino, 2003).

No que se refere às práticas de *envolvimento pessoal* (12), emergiu como muito relevante a “transmissão de valores” (10) - “(...) valores de respeito aos outros, que as coisas só se conseguem com esforço e dedicação, que nada nos cai do céu, fazer a nossa parte. Fazer crer que um dia mais tarde conseguimos transformar este mundo num pouco melhor,

*influenciar os outros, sempre no sentido de nos melhorarmos.*” (M4) - e a “transmissão de disciplina” (9) - “(...) *em casa é um pouco mais ou menos a mesma coisa. Sou mais rígida do que fora de casa. Tento trabalhar as partes em que ele está menos bem fora de casa...*” (M6); e como relevantes, a “avaliação do bem-estar dos filhos” (7), a “escuta ativa” (6) e os “incentivos dos pais” (6).

No *envolvimento comportamental* (11) emergiu como muito relevante a “monitorização” (11), salientando-se o “estar atento ao que se passa na escola e em casa” (11) e “apoiar o estudo e trabalhos de grupo” (8) - “(...) *ajudá-los nos trabalhos de grupo, nas pesquisas que faz para os trabalhos, facilitar-lhes a vida com as colegas todas lá em casa, porque têm um trabalho para fazer ou têm a coreografia da dança para treinar, e deixar que a casa fique cheia de miúdos...*” (M1). Estes resultados parecem ser consonantes com os encontrados num estudo realizado por Henry, Plunkett e Sands (2011), onde se verificou uma forte associação entre motivação académica dos filhos e o suporte geral dos pais e monitorização. Ainda como práticas relevantes de *envolvimento comportamental*, emergiu a “participação em reuniões” (7) e a “comunicação com os professores” (7). De acordo com Hill e Tyson (2009), este envolvimento inclui estratégias, tanto na escola como em casa.

Relativamente ao *envolvimento cognitivo* (10), revelou-se como prática muito relevante o “aconselhamento parental” (10) - “(...) *contar-me problemas ou situações que se tenham passado na escola, e de manhã quando o levo à escola, dar-lhe aquelas indicações(...)*” (P5).

Ao serem comparados os dados entre mães e pais<sup>8</sup>, relativos às *práticas de envolvimento parental*, salientam-se diferenças relevantes ao nível do *envolvimento comportamental*, nomeadamente no “levar e buscar os filhos à escola”, mais mencionado pelos homens, e na “participação em atividades da escola”, mais referido pelas mães. Relativamente

---

<sup>8</sup> Critério de diferenciação: diferença de duas fontes

a *práticas de envolvimento pessoal*, o “incentivo por parte dos pais” parece ser mais característico das mães. A crescente influência das mulheres no mercado de trabalho, ao longo das últimas décadas, tem implicado mudanças ao nível do funcionamento familiar, influenciando, conseqüentemente, a gestão de responsabilidades profissionais, domésticas e familiares, e, conseqüentemente, os papéis parentais (Matias & Silva, 2011), verificando-se uma participação mais ativa dos pais na vida dos filhos, ainda que as mães continuem a ter um papel central.

#### *Requisitos do Envolvimento Parental*

No que concerne à análise dos *requisitos do envolvimento parental* (Figura 3), emergiu como muito relevante para os pais, os *requisitos familiares* (11), sendo que apenas três mães se referiram aos *requisitos escolares*. No que se refere aos *requisitos familiares*, salienta-se como particularmente importante no discurso dos pais, o “diálogo” (11) - “(...) *tem de se dar atenção a todos os pormenores, conversar, tentar de alguma forma explorar o que diz, perguntar sobre o que aconteceu na escola, o modo como as situações se desenvolveram, perguntar pelo papel dela na situação.*” (P4); a “disponibilidade” (11) - “(...) *o que conseguirmos ajudamos em casa, o que não conseguimos vamos à escola, o estar lá (...)*” (P3); e o suporte emocional (11) - “(...) *Todas as vezes elas chegam a casa e contam sempre o dia na escola, que é aquilo que eu mais gosto, depois falam dos amigos, se se relacionaram, se não se relacionaram, começam logo a desbobinar tudo o que aconteceu, aquele fez e aconteceu, o que responderam, e conversamos sobre o que fizeram, o que podiam ter feito...*” (P1). Estes dados parecem indicar que tempo, disponibilidade, diálogo, e suporte da família, são condições familiares essenciais

sem as quais o envolvimento parental não é possível (Flessa, 2008; Jeter-Twilley, Legum, & Norton, 2007; Silva & Morgado, 2012)

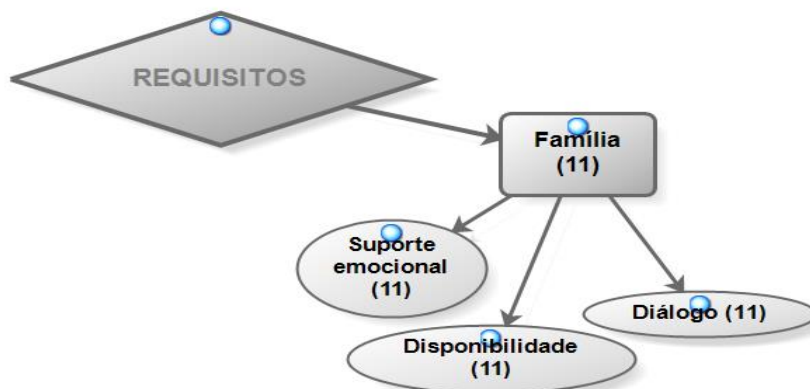


Figura 3 – Requisitos para o envolvimento parental (muito relevantes)

### *Funções do Envolvimento Parental*

A literatura tem demonstrado que o EEP tem efeitos positivos na educação dos seus filhos, nomeadamente, ao nível do seu desempenho atitudes face à escola e comportamentos (Cotton & Wikelund, 2001; Hurley & Walker, 1997; Smith, Connell, Wright, Norman, Hurley, & Walker, 1997), significando que o EEP cumpre funções essenciais no desenvolvimento das crianças e adolescentes.

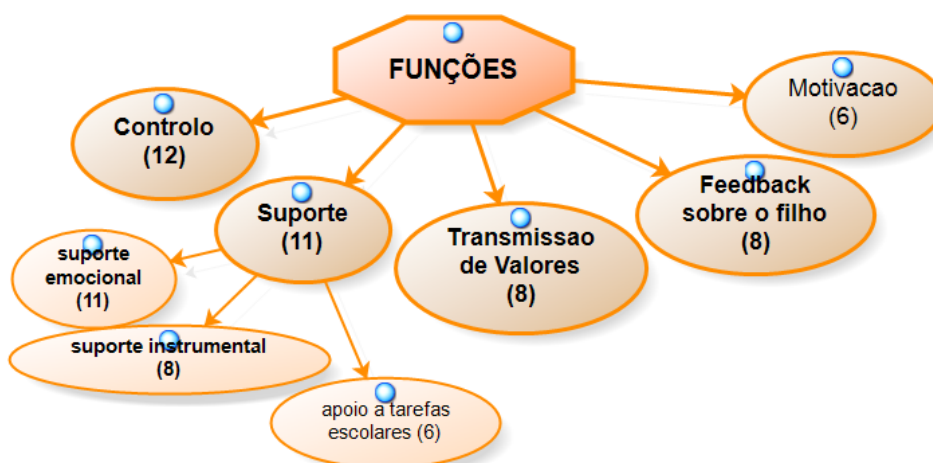


Figura 4 – Funções do envolvimento parental (muito relevantes e relevantes)

Através da análise das significações de EEP, tais funções tornaram-se claramente visíveis (Figura 4). Como *Funções do Envolvimento Parental*, emergiram de forma muito

relevante o “controlo parental” (12) - “*Portanto, durante a semana sabe que não mexe no computador, nem facebooks, nem jogos.*” (M2); o “suporte aos filhos” (11), em particular, o “suporte emocional” (11) - “*(...) dá-lhes mais força o facto de ele saber que nos estamos lá... para a autoestima deles.*” (M5), o “suporte instrumental” (8) - “*(...) com um constante envolvimento e acompanhamento do crescimento... desde as idas ao médico, psicólogas, terapeutas da fala (...).*” (P6) -, e o “apoio nas tarefas escolares” (6); o “feedback sobre os filhos” (8) - “*Os pais devem saber o que se passa na escola, e devem ser informados de todas as situações que se passam na escola, do progresso e das dificuldades...*” (P3,); e a “transmissão de valores” (8) - “*(...) tento passar-lhes valores – honestidade, valores religiosos, respeito pelos outros e pela autoridade...*” (P2). A “motivação” (6) e a “colaboração com a escola” (5) emergiram como funções relevantes. A comparação dos dados entre pais e mães permitiu constatar que as mães consideraram, mais do que os pais, a *colaboração com a escola*, e o *motivar os filhos* como funções do EEP, revelando, como já anteriormente referimos, o seu papel mais ativo.

#### *Necessidade de ajustamento ao longo do desenvolvimento*

Saliente-se, ainda, que os pais da nossa amostra consideraram, no âmbito do EEP adequado, a *necessidade de ajustamento ao longo do desenvolvimento* (12), sendo mais saliente “ao longo do período da puberdade” (7). A idade dos filhos constitui uma importante barreira para o envolvimento dos pais (Toren, 2013), dado que ao longo do desenvolvimento, com o aumento da autonomia, decresce o envolvimento parental (Ceballo, Maurizi, Suarez, & Aretakis, 2014; Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007; Hornby & Lafaele, 2011).

### Significações de Envolvimento Parental Excessivo

Trost, Biesecker e Stattin (2007) mencionam como uma importante mudança inerente a esta fase do desenvolvimento, o progresso de uma maior dependência para uma maior autonomia. Da análise do *envolvimento parental excessivo* (Figura 5), salientou-se como significação associada muito relevante um fator do contexto familiar, a *dependência dos filhos* (9), sendo frequentemente referido, no discurso dos pais, a dificuldade dos pais em promover a autonomia dos filhos – “(...) *excessivo seria sufocar o crescimento, interferir em todas as situações, com amigos, com os professores, fazer os tpc's pelo filhinho...*” (M3). Note-se, assim, que os pais pareceram atribuir a responsabilidade do envolvimento parental excessivo ao contexto familiar, já que não emergiu nenhuma referência exclusiva ao contexto escolar, e, no que se refere à relação família-escola (mesossistema), apenas três participantes a mencionaram, referindo a “confusão dos papéis entre os pais e professores”, e a “presença excessiva dos pais na escola”.

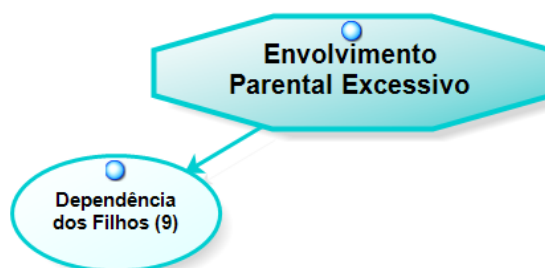


Figura 5 – Significações associadas a envolvimento parental excessivo (muito relevante)

### Significações de Envolvimento Parental Insuficiente

Considerando a análise relativa às percepções dos pais sobre *envolvimento parental insuficiente* (Figura 6), emergiram significações muito relevantes quer na *área escolar* (10), quer na *área familiar* (10). Na *área escolar*, a “colaboração insuficiente entre a escola e a família” (9) surgiu como muito relevante - “(...) *bom, um envolvimento baixo... hum, eu acho*



que é não estar de todo presente, faltar na festinha principal, até vai à reunião de pais, mas depois não está na festa em que o filho participa, não está no adeus a uma visita de estudo, pronto eu acho que o envolvimento baixo passa muito por aquelas coisas que não dá para fugir, tem de estar alguém para assinar os papéis” (M1). Na área familiar, emergiu como relevante a “transmissão de valores insuficiente” (6) e o “suporte emocional insuficiente” (5). Estes dados corroboram a literatura que afirma a necessidade de os pais dedicarem tempo aos filhos, oferecendo-lhes a sua disponibilidade e suporte (Flessa, 2008; Jeter-Twilley, Legum, & Norton, 2007).

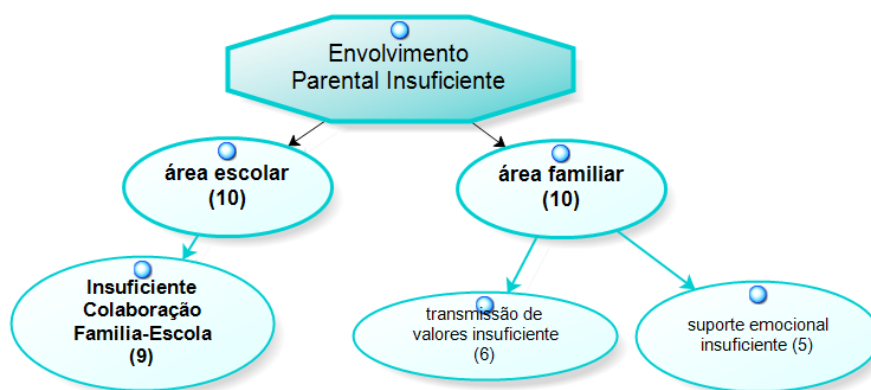


Figura 6 – Significações associadas ao envolvimento parental insuficiente (relevante e muito relevante)

Na análise comparativa entre sexos, as mães mencionaram mais práticas de envolvimento insuficiente na *área escola-família* - “colaboração insuficiente entre a escola e a família”, “ausência de comunicação”, “ausência de reuniões com o diretor de turma” e “envolvimento parental apenas na participação em reuniões”, o que pode indiciar uma maior responsabilização das mães, comparativamente com os pais, em relação a um envolvimento parental adequado (Phares, Fields, & Kamboukos, 2009).

## **Benefícios do Envolvimento Parental**

Os efeitos positivos do envolvimento da família e da relação entre pais e professores no desenvolvimento das crianças, em particular, no seu desempenho académico e ajustamento emocional, têm sido enfatizados na literatura (Fisher, 2009; Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong, & Jones, 2001; Park & Holloway, 2013; Patrikakou & Anderson, 2005; Walker, Ice, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2011; Wang e Sheikh-Khalil, 2014). A análise dos dados relativos aos benefícios do EEP (Figura 7), a partir de questões como “*Em que é que o seu envolvimento é importante para o seu filho?*”, permitiu distinguir *benefícios pessoais* e *benefícios escolares* (Ceballo, Maurizi, Suarez, & Aretakis, 2014). Contudo, os pais deram relevo aos *benefícios pessoais* (8), sendo que apenas dois participantes (pais) referiram *benefícios escolares*. Como *benefícios pessoais*, emergiram como muito relevantes os benefícios no desenvolvimento “socioemocional” (8), nomeadamente, “sentido de responsabilidade” (7) e “autonomia” (6) - “(...) *Essa pergunta é difícil. Penso que ainda está a ganhar segurança, as consequências ainda não estão bem consolidadas. Talvez pela minha própria insegurança e necessidade de controlo, penso que ele já poderia estar ou ser mais maduro e responsável em casa (...)*” (M3); e como relevantes os que se prendem com o desenvolvimento “cognitivo” (6), em especial, “tomada de decisão” (5).

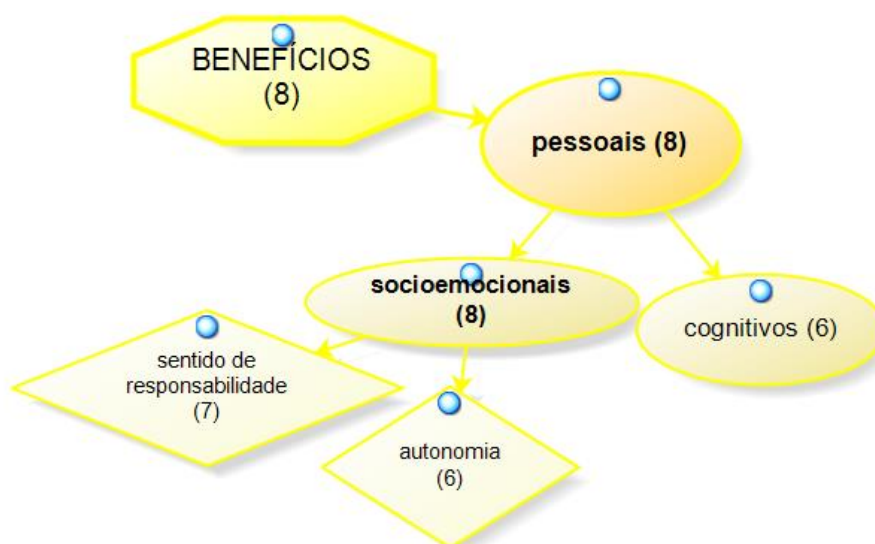


Figura 7 – Benefícios de envolvimento parental (relevantes e muito relevantes)

## Barreiras e Facilitadores de Envolvimento Escolar Parental

A análise das barreiras e facilitadores (Figura 8) percorreu as respostas dadas pelos participantes a todas as questões da entrevista, embora a maioria dos dados decorra particularmente das respostas em torno de questões como “O que pode facilitar ou dificultar o envolvimento parental dos pais?”.

### Barreiras

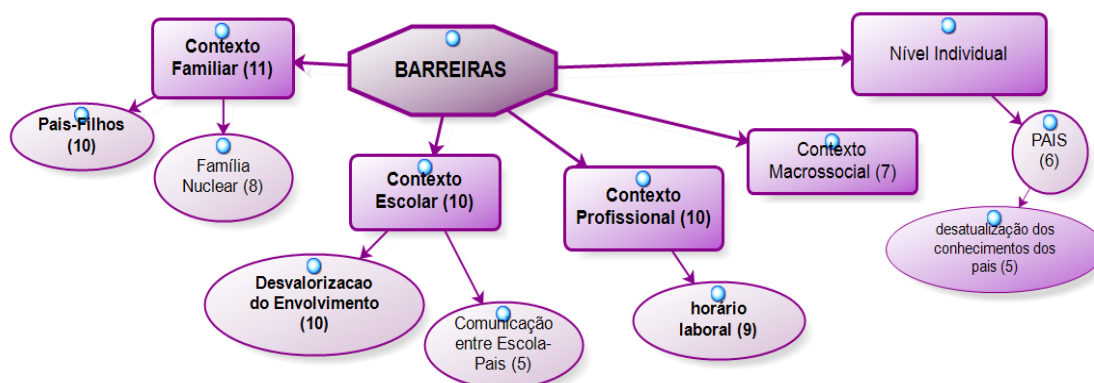


Figura 8 – Barreiras ao envolvimento escolar parental (relevante e muito relevante)

Na literatura (Walker, Ice, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2011; Webster-Stratton, 1999), têm sido descritos diversos fatores de diferentes sistemas que funcionam como barreiras ou obstáculos ao envolvimento dos pais. Em consonância com a literatura que salienta a necessidade de se considerar obstáculos que se enquadram em diferentes sistemas (Hornby & Lafaele, 2011; Toren, 2013; Walker, Ice, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2011; Webster-Stratton, 1999), verificámos, na nossa análise, que os pais referem, com muita relevância, *Barreiras* de diferentes contextos: *familiar* (11), *escolar* (10) e *profissional* (10). O contexto *macrossocial* (7) e os *fatores individuais* (dos pais) (6) revelaram-se também relevantes. Atendendo a estas categorias que emergiram da análise, é também possível constatar a sua consonância com o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1979), em que se considera que se deve atender a todos os sistemas que influenciam o desenvolvimento do indivíduo, bem como a fatores inerentes ao próprio indivíduo.

Segundo Tekin (2011), a confiança com que os pais se envolvem é influenciada pela perceção de que os seus conhecimentos e capacidades condicionam diferentes aspetos do envolvimento parental. Na análise de dados das barreiras mencionadas pelos pais, emergiram a *nível individual*, fatores relacionados com os pais, nomeadamente a “desatualização dos conhecimentos académicos” (5).

Os dados que emergiram relativamente às barreiras no contexto familiar foram no sentido descrito na literatura (Flessa, 2008; Green, Walker, Hoover-Dempsey e Sandler, 2007), sobressaindo dois fatores como muito relevantes: “características da relação entre pais e filhos” (10), em especial, a “indisponibilidade dos pais” (9) - “(...) *falta de tempo, cansaço, o stress em que vivemos no dia a dia, felizmente ambos trabalhamos, há famílias em que não acontece. Há o cansaço com que chegamos ao fim do dia...*” (M5); e *aspetos relativos à família em geral (família nuclear)* (8), particularmente, a “sobrecarga das tarefas domésticas” (6).

Como já anteriormente referimos, a literatura tem enfatizado o impacto positivo do EEP e de um contexto colaborativo entre pais e professores (Fisher, 2009; Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong, & Jones, 2001; Koonce & Harper, 2005; Park & Holloway, 2013; Patrikakou & Anderson, 2005; Walker, Ice, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2011), sublinhando a importância de a escola transmitir uma imagem de pais como parceiros aliados, ou seja, de expressarem uma perceção positiva relativamente ao EEP. Os dados que emergiram ao nível do *contexto escolar* parecem reforçar tal importância, na medida em que a “desvalorização do envolvimento parental” (10) surge como uma barreira muito relevante - “*Claro que não, nenhuma escola deseja e valoriza o envolvimento dos pais*” (M3).

Vários são os fatores sociais que influenciam negativamente o EEP, tendo em conta a sua associação a elevados níveis de *stress*, menos recursos e menos tempo, diminuindo ou mesmo impedindo um envolvimento ativo na educação dos seus filhos (Seginer, 2006). Na análise de dados realizada, o contexto profissional (exossistema), nomeadamente o “horário laboral” (9) - “*Como trabalho em Lisboa, nem sempre tenho disponibilidade para ir às reuniões, depois marcam reuniões para horas muito pouco acessíveis, em vez de ser ao fim do dia ou ao início da manhã, não... São ao meio dia, às duas...é um bocadinho difícil...*” (M2) - emerge como uma barreira muito relevante para o envolvimento dos pais e, muito frequentemente, associada às barreiras do contexto familiar. Note-se a relevância do nível macrossocial (7), salientando-se o facto de quatro participantes referirem o “sistema político educativo” como barreira ao EEP. De acordo com Hornby e Lafaele (2011), seria fundamental que o sistema político considerasse a necessidade de possibilitar um maior EEP.

Quando comparados os dados entre os pais e mães, constatamos que as mães consideram, de um modo moderadamente relevante mais que os pais, a família nuclear como uma importante barreira, nomeadamente a sobrecarga das tarefas domésticas, apontando,

novamente, para um sentido de maior responsabilização, por parte das mães, no envolvimento escolar parental (Matias, Fontaine, Simão, Oliveira, & Mendonça, 2010).

### Facilitadores

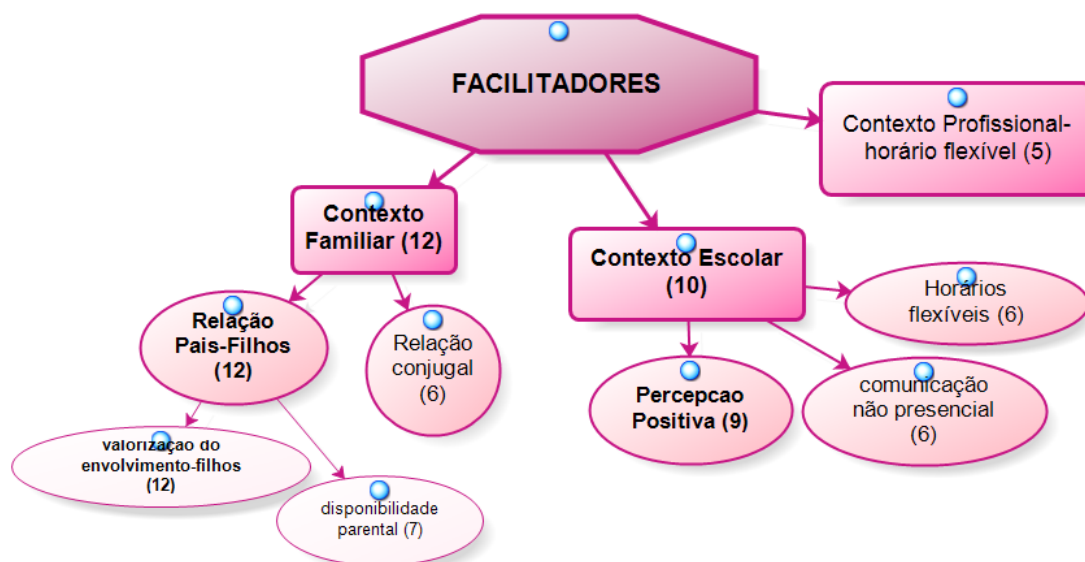


Figura 9 – Facilitadores do envolvimento escolar parental (relevantes e muito relevantes)

Na análise dos fatores que, na perceção dos pais, funcionam como facilitadores do EEP (Figura 9), emergiram como muito relevantes as categorias *contexto familiar* (12), *contexto escolar* (10); e como relevante o *contexto profissional* (5), nomeadamente a “flexibilidade de horários” (5).

No âmbito do *contexto familiar*, verificou-se ser muito relevante a “relação entre os pais e os filhos” (12) – nomeadamente, a “valorização do seu envolvimento por parte dos filhos” (12) – “(...) aliás, ela sempre que tem algum problema “ó mãe, ó mãe, vê lá se consegues...” , eu acho que se ela não tivesse interesse não me chamava...” (M1) - e a “disponibilidade” (7) dos pais para se envolverem; a “relação do casal parental” (6) surgiu como relevante, sendo referido pelos pais, como fatores especialmente facilitadores, a “disponibilidade do cônjuge” e a “divisão de tarefas domésticas”, o que vai de encontro ao que se defende na literatura sobre

esta temática, a qual já foi por nós referenciada, particularmente no primeiro capítulo deste trabalho.

De igual modo, no primeiro capítulo do presente trabalho, sublinhamos o relevo conferido pela literatura, ao esforço da escola para valorizar e incentivar a colaboração e a participação ativa dos pais. Da análise dos dados relativos ao *contexto escolar*, a “percepção positiva do envolvimento parental” (9) emergiu como fator facilitador muito relevante - “(...) *eles pedem que os pais se envolvam, dizem que não são eles que tem de criar os nossos filhos. Já assisti a algumas reuniões na vez da minha esposa. Não gosto muito de ir. Mas é a mensagem q os professores passam, para os pais se envolverem. Tentam sensibilizar para essas questões mas têm os pés e as mãos atados...* “ (P2), o que vai no mesmo sentido da barreira “desvalorização do envolvimento parental” por parte dos professores, reforçando a literatura já referida que alerta para a necessidade da escola refletir sobre a pertinência do EEP. As subcategorias “horários flexíveis para os pais” (6) e a “comunicação não presencial” (6) surgiram como relevantes para que um maior envolvimento seja possível.

### **Autopercepção dos pais sobre o seu envolvimento escolar parental**

A Teoria da Autoeficácia sugere que a percepção de sucesso dos pais relativamente às consequências positivas das suas atitudes e comportamentos a nível parental – ou seja, uma autopercepção positiva, tenderá a aumentar a probabilidade da sua manutenção (Bandura, 1997). Assim, se os pais tiverem uma autopercepção positiva relativamente às consequências do seu envolvimento parental, este tenderá a manter-se ou a intensificar-se. De modo a ser explorada a autopercepção relativamente ao seu próprio envolvimento, os pais foram questionados acerca da satisfação com o seu próprio EEP. Apenas dois pais apresentaram uma percepção negativa relativamente ao seu envolvimento, mostrando-se insatisfeitos, sendo que nove pais revelaram-se claramente satisfeitos.

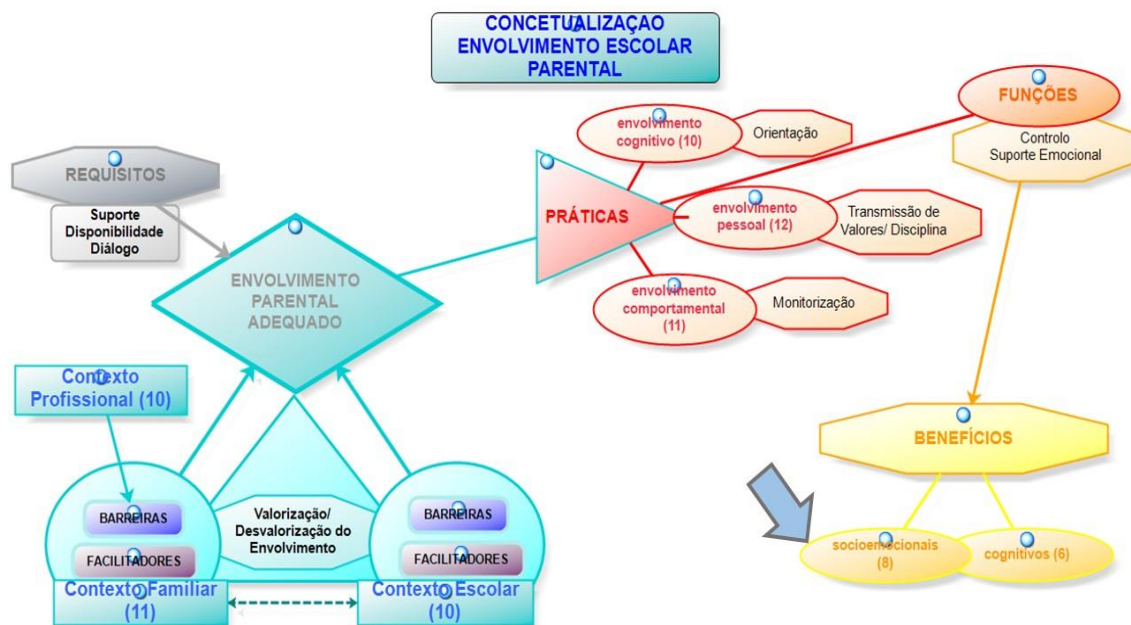
**Análise Integrativa - Como concetualizam os pais o envolvimento escolar parental?**

Figura 10 – Concetualização dos pais sobre envolvimento escolar parental

Tal como referido no início deste capítulo, ao longo da análise temática, fomos nos apercebendo de relações verticais e horizontais entre as categorias emergentes, as quais nos encaminharam para uma questão mais abrangente - “*Como concetualizam os pais o EEP?*” - que integra e articula os dados sobre os quais incidiu a nossa descrição e reflexão anterior. A Figura 10 pretende precisamente ilustrar, esquematicamente, o que os dados parecem revelar sobre a concetualização dos pais relativamente ao EEP.

Os pais parecem considerar requisitos ou condições, sobretudo familiares, necessários para a emergência do EEP, o qual é operacionalizado através de diferentes práticas que refletem envolvimento pessoal, cognitivo e operativo (Grolnick & Slowiaczek, 1994, cit. por Hill & Tyson, 2009). Tais práticas cumprem determinadas funções que têm como finalidade beneficiar o desenvolvimento dos filhos (Ceballo, Maurizi, Suarez, & Aretakis, 2014; Cotton & Wikeland, 2001; James, 2008; Snell, Miguel, & East, 2009). O EEP pode ser mais ou menos reforçado ou intensificado pela ação interativa de fatores-barreira e de fatores facilitadores de diferentes



contextos (Bronfenbrenner, 1979; Gonzalez, Borders, Hines, Villalba, & Henderson, 2013; Hoang, 2010), em particular do contexto familiar e do contexto escolar.

Uma leitura mais “microscópica” desta concetualização permitiu-nos hipotetizar:

- que os pais parecem destacar o envolvimento em casa comparativamente com o envolvimento na escola, o que traduz a tese de alguns autores (Snell, Miguel, & East, 2009), já que salientam a transmissão de valores e de disciplina, no envolvimento pessoal; a monitorização, no envolvimento comportamental; e a orientação e aconselhamento, no envolvimento cognitivo;
- que os pais consideram mais relevantes os requisitos ou condições do contexto familiar, e enfatizam, particularmente, o suporte, a disponibilidade e o diálogo, como é, aliás, referido pela literatura (Flessa, 2008; Jeter-Twilley, Legum, & Norton, 2007; Silva & Morgado, 2012);
- que o EEP desempenha sobretudo funções de controlo e de suporte, em especial, suporte emocional, as quais são fundamentais para o desenvolvimento dos filhos (benefícios);
- que os pais valorizam mais os benefícios socioemocionais do EEP do que os escolares (Henningham, 2011; Taub, 2008; Young, Austin & Growe, 2011);
- que os pais consideram que as barreiras advêm do contexto familiar – destacando, a indisponibilidade dos pais, frequentemente associada a barreiras do contexto profissional, tal como é apontado pela literatura (Jeter-Twilley, Legum, & Norton, 2007; Flessa, 2008) -, e do contexto escolar, sobretudo pela desvalorização do EEP pelos professores facto igualmente muito saliente na literatura (Hornby, 2011; Walker, Ice, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2011);
- os facilitadores têm como fonte principal a escola, sublinhando a necessidade de valorização do EEP por parte dos professores (Hornby, 2011; Walker, Ice,

Hoover-Dempsey, & Sandler, 2011). Ao nível, do contexto familiar, a valorização do EEP pelos filhos é um facilitador principal.

No seu conjunto, os dados que obtivemos parecem indicar que, ao concetualizarem o EEP, os pais tendem a focar-se mais em conteúdos relativos à família do que em conteúdos focados na escola. Surgem-nos, assim, duas interrogações finais: *será que os pais salientam o envolvimento em casa por não sentirem suficientemente valorizado o envolvimento na escola? Será este um fator responsável pela distância e afastamento dos pais em relação à escola a que tão frequentemente assistimos no nosso contexto?*

## **Conclusão**

O estudo aqui apresentado teve como objetivos analisar narrativas de pais acerca das suas significações e autoperceções de envolvimento parental escolar, assim como das barreiras, facilitadores e benefícios de um envolvimento parental positivo em contexto escolar, analisando-se, também diferenças entre pais e mães. Neste capítulo final, apresentamos um breve resumo dos resultados que nos parecem mais relevantes, e refletimos sobre as principais limitações deste estudo, bem como sobre os seus contributos e implicações.

A partir da análise das significações relativas a envolvimento escolar parental (EEP), constatámos que a operacionalização deste conceito, na perspetiva dos pais, surgiu mais associada a práticas de envolvimento em casa do que a práticas de envolvimento na escola. Como requisitos do contexto familiar para o EEP, destacaram-se, no discurso dos pais, a transmissão de valores, a disponibilidade, o suporte e o diálogo. Foi, ainda, possível inferir como principais funções de EEP, o controlo e o suporte emocional.

Relativamente aos benefícios do EEP, os resultados mostraram maior relevância nos benefícios para o desenvolvimento socioemocional dos seus filhos do que nos benefícios escolares.

Os pais mencionaram diversas barreiras e facilitadores que influenciam o EEP, sendo que a valorização e a desvalorização do EEP, tanto no contexto escolar como no contexto familiar, emergiram como fatores mais relevantes para um maior/menor envolvimento. O contexto familiar foi mais referido nas barreiras, e o contexto escolar mais referido nos facilitadores.

Quando comparados os dados relativos à análise das diferenças entre pais e mãe, revelou-se que a mãe desempenha um papel mais central e de participação mais ativa no envolvimento escolar parental.

### *Limitações*

Uma reflexão crítica sobre o presente estudo, leva-nos a destacar: limites relativos à dimensão da amostra, particularmente, considerando os subgrupos de pais e mães; a excessiva homogeneidade da amostra, constituída por casais casados, caucasianos, de nível socioeconómico médio-baixo; o facto de as entrevistas terem sido codificadas por apenas um investigador, o que não permitiu controlar a subjetividade na análise e interpretação dos dados; o domínio insuficiente de análise qualitativa, particularmente de *grounded theory*.

### *Contributos e Implicações*

Tendo em conta a falta de consenso atualmente existente relativamente ao conceito de envolvimento parental e no que devem consistir as suas práticas (Lloyd-Smith & Baron, 2010), este estudo pretende contribuir, ainda que modestamente, para a clarificação deste conceito, considerando a perspetiva dos próprios pais, o que poderá também ser fonte de reflexão na concetualização e implementação de programas que promovam o EEP.

Refletindo sobre os resultados obtidos, muitas podem ser as implicações para a intervenção, nomeadamente em programas de promoção do envolvimento parental, não tendo apenas como alvo a escola e os professores, mas também os pais, nas estratégias que podem ser adquiridas para melhor promoverem o desenvolvimento dos seus filhos. Ao se unirem forças entre diferentes contextos, os pais podem contribuir de formas positivas para o desenvolvimento dos seus filhos, em vários domínios (Wang & Sheikh-Khalil, 2014). Torna-se pertinente a inclusão dos pais em programas de promoção socioemocional, tendo em consideração as funções de suporte emocional e os benefícios mais salientados pelos pais ao nível socioemocional.

O presente estudo contribui com a perspetiva dos pais, acerca do que a escola pode fazer para potenciar práticas de envolvimento escolar parental. Para a intervenção junto de agentes

escolares torna-se necessário que o envolvimento dos pais seja valorizado pelo sistema escolar (Patrikakou & Anderson, 2005).

Tendo em conta os resultados que se apresentaram muito pode ser desenvolvido em futuras investigações. Tornar-se-ia pertinente partir de uma amostra maior, com subgrupos de pais com características diferentes – intactos vs. monoparentais; níveis socioeconómicos diferentes; minorias étnicas – avaliando os resultados escolares dos filhos tendo em conta o EEP. Consideramos que seria também pertinente explorar o EEP na perceção dos filhos, professores e diretores de escolas. Partindo da conceitualização de EEP apresentada neste estudo, poderiam ser realizados estudos quantitativos de modo a avaliar as relações entre as variáveis que se destacaram.

## Referências Bibliográficas

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo/Revista de ciências da educação*, 8, 75-86.

Baeck, U. (2010). Parental Involvement Practices in Formalized Home-School Cooperation. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 54(6), 549-563.

Baker-Henningham, H. (2011). Transporting evidence-based interventions across cultures: using focus groups with teachers and parents of pre-school children to inform the implementation of the Incredible Years Teacher Training Programme. *Jamaica. Child: Care, Health and Development*, 37(5), 649-661.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Baker-Henningham, H., & López Bóo, F. (2010). *Early childhood stimulation interventions in developing countries: A comprehensive literature review*. Washington, DC: Interamerican Development Bank.

Beabout, B. R. (2006). Broadening the Definition of School Success with School-Family Partnerships. *School Community Journal*, 16(1), 127-130.

Booth, A., & Dunn, J. (2009). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Ceballo, R., Maurizi, L. K., Suarez, G. A., & Aretakis, M. T. (2014). Gift and sacrifice: Parental involvement in Latino adolescents' education. *Cultural Diversity And Ethnic Minority Psychology*, 20(1), 116-127. doi:10.1037/a0033472

Christenson, S. L. (2004). The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.

Christenson, S. L., Godber, Y., & Anderson, A. R. (2005). Critical issues facing families and educators. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success* (pp. 21-39). New York: Teachers College Press.

Constantino, S. M. (2003). *Engaging all families: Creating a positive school culture by putting research into practice*. Lanham, Md: ScarecrowEducation.

Cotton, K., & Wikelund, K. R. (2001). Schoolwide and classroom discipline. *School Improvement Research Series*, 9, 1-28.

Cripps, K., & Zyromski, B. (2009). Adolescents' Psychological Well-Being and Perceived Parental Involvement: Implications for Parental Involvement in Middle Schools. *RMLE Online: Research In Middle Level Education*, 33(4), 1-13.

Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 32(3), 191-207.

Eccles, J., & Harold, R. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *The Teachers College Record*, 94(3), 568-587.

Epstein, J. L. (2005). Attainable goals? The spirit and letter of the No Child Left Behind Act on parental involvement. *Sociology of Education*, 78, 179-182.

Epstein, J., & Salinas, K. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, 61(8), 12-19.

Ferguson, C. (2005). *Developing a Collaborative Team Approach to Support Family and Community Connections With Schools: What Can School Leaders Do?.* Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools, SEDL.

Fernandes, E., & Maia, A. (2001). Grounded theory. In E. M. Fernandes & I. S. Almeida (Eds.). *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas.* (pp. 49-76). Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia.

Fisher, Y. (2009). Defining Parental Involvement: The Israeli Case. *US-China Education Review*, 6(11), 33-45.

Flessa, J. (2008). Parental Involvement: What Counts, Who Counts It, and Does It Help?. *Educational Canadian Association*, 48(2), 18-22.

Green, C. L., Walker, J. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544. doi:10.1037/0022-0663.99.3.532

Griffin, D., & Steen, S. (2010). School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling*, 13(4), 218-226.

Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology* 84(3), 376-396.

Gonzalez, L. M., Borders, L., Hines, E. M., Villalba, J. A., & Henderson, A. (2013). Parental Involvement in Children's Education: Considerations for School Counselors Working with Latino Immigrant Families. *Professional School Counseling*, 16(3), 185-193.



Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychological Association*, 58(6-7), 466-474.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Henry, C. S., Plunkett, S. W., & Sands, T. (2011). Family structure, parental involvement, and academic motivation in Latino adolescents. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52(6), 370-390.

Hiatt-Michael, D. B. (2001). *Promising practices for family involvement in schools*. Greenwich, Conn: Information Age Pub.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740–763. doi:10.1037/a0015362

Hoang, T. (2010). No Child Left Behind: School processes associated with positive changes, collaborative partnership, and principal leadership. *Academic Leadership*. 8(3), 148-153.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of educational research*, 67(1), 3-42.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. T., & Sandler, H. M. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. doi:10.1086/499194

Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. New York: Springer.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi:10.1080/00131911.2010.488049

James, M. L. (2008). *Parental Involvement in Their Child's Education*. Dissertação de Doutoramento da Universidade de Capella. Minneapolis. Retrieved from [http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=upSqIRSOkpsC&oi=fnd&pg=PR5&dq=James,+M.+L.+\(2008\).+Parental+Involvement+in+Their+Child%27s+Education.&ots=Qv0YWDiU6l&sig=vSSxiKFU0-L-KzxET6-S1NWxg0E&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=upSqIRSOkpsC&oi=fnd&pg=PR5&dq=James,+M.+L.+(2008).+Parental+Involvement+in+Their+Child%27s+Education.&ots=Qv0YWDiU6l&sig=vSSxiKFU0-L-KzxET6-S1NWxg0E&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

James, S. E. (2012). Hornby, Garry, Parental Involvement in Childhood Education. *Journal of Child and Family Studies*, 21(4), 705-707.

Jeter-Twilley, R., Legum, H., & Norton, F. (2007). Parental and community involvement in schools: Does Socio-Economic Status Matter?. Online Submission.

Koonce, D. A., & Harper, J. W. (2005). Engaging African American parents in the schools: A community-based consultation model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16(1-2), 55-74.

Lloyd-Smith, L., & Baron, M. (2010). Beyond Conferences: Attitudes of High School Administrators Toward Parental Involvement. *One Small Midwestern State. School Community Journal*, 20(2), 23-44.

Marks, D., & Yardley, L. (2004). *Research methods for clinical and health psychology*. London: SAGE.

Matias, M., Fontaine, A. M., Simão, C., Oliveira, E., & Mendonça, M. (2010). A conciliação trabalho-família em casais de duplo-emprego. *Actas do VII simpósio nacional de investigação em psicologia*, 4-6.

Matias, M., & Silva, A. (2011). Conciliação de papéis e parentalidade: efeitos de género e estatuto parental. *Exedra: Revista Científica*, 5, 57-76.

Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81(3), 988-1005.

Park, S., & Holloway, S. D. (2013). No Parent Left Behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a sociodemographically diverse population. *Journal Of Educational Research*, 106(2), 105-119.

Patrikakou, E. N., & Anderson, A. R. (2005). *School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers College Press.

Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (2007). School-family partnerships to enhance children's social, emotional and academic learning. In R. Bar-On, J. G. Maree, M. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 49-61). Westport, CT US: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

Phares, V., Fields, S., & Kamboukos, D. (2009). Fathers' and mothers' involvement with their adolescents. *Journal of child and family studies*, 18(1), 1-9.

Regner, I., Loose, F., & Dumas, F. (2009). Students' Perceptions of Parental and Teacher Academic Involvement: Consequences on Achievement Goals. *European Journal Of Psychology Of Education*, 24(2), 263-277.

Robbins, C., & Searby, L. (2013). Exploring Parental Involvement Strategies Utilized by Middle School Interdisciplinary Teams. *School Community Journal*, 23(2), 113-136.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 443-471.

Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1-48.

Silva, J. C., & Morgado, J. (2012). The relationship between portuguese adolescent perception of parental styles, social support, and school behaviour. *Psychology*, 3(07), 513-517.

Smith, E., Connell, C. M., Wright, G., Sizer, M., Norman, J. M., Hurley, A., & Walker, S. N. (1997). An ecological model of home, school, and community partnerships: Implications for research and practice. *Journal Of Educational & Psychological Consultation*, 8(4), 339-360. doi:10.1207/s1532768xjepc0804\_2

Snell, P., Miguel, N., & East, J. (2009). Changing directions: participatory action research as a parent involvement strategy. *Educational Action Research*, 17(2), 239–258.

Stanton-Salazar, R. D., & Spina, S. (2000). The Network Orientations of Highly Resilient Urban Minority Youth: A Network-Analytic Account of Minority Socialization and Its Educational Implications. *Urban Review*, 32(3), 227.

Taliaferro, J. D., DeCuir-Gunby, J., & Allen-Eckard, K. (2009). 'I can see parents being reluctant': perceptions of parental involvement using child and family teams in schools. *Child & Family Social Work*, 14(3), 278-288.

Taub, D. J. (2008). Exploring the impact of parental involvement on student development. *New directions for student services*, 122, 15-28.

Tekin A. K. (2011) Parents' motivational beliefs about their involvement in young children's education, *Early Child Development and Care*, 181(10), 1315-1329.

Toren, K. (2013). Multiple dimensions of parental involvement and its links to young adolescent self-evaluation and academic achievement. *Psychology in the Schools*, 50(6), 634-649.

Tracy, S. (2013). *Qualitative research methods – collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. UK: Wiley-Blackwell

Trost, K., Biesecker, G., Stattin, H., & Kerr, M. (2007). Not wanting parents' involvement: Sign of autonomy or sign of problems?. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(3), 314-331.

Vanderstoep, S. W., & Johnston, D. D. (2009). *Research methods for everyday life*. New York, USA: John Wiley and Sons.

Walker, J. T., Ice, C. L., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2011). Latino parents' motivations for involvement in their children's schooling. *The Elementary School Journal*, 111(3), 409-429. doi:10.1086/657653

Wang, M. C., & Boyd, W. L. (Eds.). (2000). *Improving results for children and families: Linking collaborative services with school reform efforts*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school?. *Child development*, 85(2), 610-625.

Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Williams, T. T., & Sánchez, B. (2011). Identifying and decreasing barriers to parent involvement for inner-city parents. *Youth & Society*, 45, 54–74. doi:10.1177/0044118X11

Young, C. Y., Austin, S. M., & Grole, R. L. (2011). Defining parental involvement: Perception of school administrators. *International Journal of Education and Allied Sciences*, 3(2), 43-48.

# ANEXOS

## Anexo I. Guião da Entrevista

### BLOCO A – CONTEXTUALIZAÇÃO E LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

**Objetivos Gerais:** Informar os participantes sobre os objetivos do estudo em curso, contextualizar a entrevista no estudo, assegurar o anonimato e confidencialidade dos dados, salientar a relevância do contributo dos participantes e agradecer a sua disponibilidade.

### BLOCO B – FATORES PESSOAIS DOS PAIS

**Objetivos Gerais:** Recolher dados sociodemográficos; recolher dados relativos ao percurso e vivência escolar dos pais.

Objetivos Específicos	Tópicos / Questões / Estratégias
Recolher informações relativas a dados sociodemográficos	<u>Tópicos a explorar</u>  e.g. género, nível de escolaridade, nível socioeconómico, nº de residentes em casa
1. Recolher informações sobre a experiência escolar dos pais.	<u>Estratégia de questionamento</u>  Começar por uma questão geral, ouvir a resposta do participante, pedir esclarecimentos e desenvolvimentos quando pertinente, e explorar tópicos não referidos.  <u>Tópicos a explorar</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desempenho académico</li><li>• Comportamento na escola</li><li>• Satisfação com a escola (e.g. estudo, aulas, professores, colegas)</li></ul> <u>Exemplos de questões</u>  <i>Como foi o seu percurso escolar (sucesso escolar, motivação para a escola, investimento no estudo, comportamento na</i>



<p>2. Recolher informações sobre o envolvimento parental dos seus próprios pais.</p>	<p><i>escola, relações com colegas, professores, etc.?</i></p> <p><u>Estratégia de questionamento</u></p> <p>Perceber quem era o EE, colocar uma questão geral sobre o envolvimento dos pais (e EE especificamente), ouvir a resposta do participante, pedir esclarecimentos e desenvolvimentos quando pertinente, e explorar tópicos não referidos.</p> <p>Pode ser necessário explicar ou exemplificar “regulação das emoções” (ter atenção para não induzir respostas)</p> <p><u>Tópicos a explorar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação do encarregado de educação (EE) do participante (pai/mãe/outros)</li> <li>• Grau de envolvimento dos pais (ou EE); formas de envolvimento</li> <li>• Relevância e impacto do envolvimento dos pais (ou EE) no desenvolvimento em geral, no percurso escolar; e, especificamente, na regulação das emoções.</li> </ul> <p><u>Exemplos de questões</u></p> <p><i>Os seus pais (EE) envolviam-se muito na sua vida escolar? (no estudo, reuniões escolares, atividades escolares, colegas, conversas sobre o dia na escola, etc.)? Pode dar-me exemplos desse envolvimento?</i></p> <p><i>Quando era aluno, sentia-se bem com o interesse e a participação dos seus pais (EE)</i></p>
--	--

	<p><i>em relação à sua vida escolar? Pode explicar-me...</i></p> <p><i>E agora, passados todos estes anos, acha que o envolvimento dos seus pais (EE) foi o mais adequado, ou gostaria que tivesse sido diferente? Pode explicar-me...</i></p> <p><i>Quais foram as principais consequências do envolvimento dos seus pais (EE) (no desenvolvimento em geral, no percurso escolar, na regulação das emoções)?</i></p>
--	---

## BLOCO C – SIGNIFICAÇÕES E VIVÊNCIAS ASSOCIADAS AO ENVOLVIMENTO ESCOLAR PARENTAL

**Objetivos Gerais:** Compreender significações e percepções associadas a envolvimento escolar parental.

Objetivos Específicos	Tópicos / Questões / Estratégias
<p><b>1. Compreender significações de: envolvimento escolar parental; envolvimento escolar adequado vs. Baixo vs. Excessivo; Encarregado de Educação</b></p>	<p><u>Estratégia de questionamento</u></p> <p>Começar pelas questões relativas às significações, ouvir a resposta do participante, pedir esclarecimentos e exemplos, quando pertinente, e explorar tópicos não referidos.</p> <p><u>Tópicos a explorar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Significações de envolvimento escolar parental (o que significa; exemplos de envolvimento)</li> <li>• Significações de envolvimento escolar parental adequado (comparação com baixo envolvimento e envolvimento excessivo)</li> <li>• Significações associadas ao papel de Encarregado de Educação</li> </ul>

	<p><u>Exemplos de questões</u></p> <p><i>Temos estado a falar do envolvimento escolar dos pais... o que significa exatamente para si envolvimento escolar? Pode dar-me exemplos?</i></p> <p><i>O que é um envolvimento escolar parental adequado? E um envolvimento baixo? E um envolvimento excessivo? Exemplos...</i></p> <p><i>E o que é, para si, um EE? Qual o seu papel relativamente ao envolvimento escolar? Tem mais deveres e responsabilidades do que o pai que não é EE?</i></p>
<p><b>2. Compreender a perceção de diferenças no envolvimento escolar parental ao longo do desenvolvimento dos filhos</b></p>	<p><u>Tópicos a explorar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diferenças no envolvimento escolar parental ao longo do crescimento dos filhos</li> </ul> <p><u>Exemplos de questões</u></p> <p><i>O envolvimento escolar parental deve ser diferente em função da idade dos filhos, do seu desenvolvimento? Pode dar-me exemplos?</i></p>
<p><b>3. Compreender as formas concretas de envolvimento parental do participante e a relevância que lhes atribui.</b></p>	<p><u>Tópicos a explorar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formas pessoais (do participante) de envolvimento escolar parental</li> </ul>

<p><b>4. Explorar as necessidades de mudança e a satisfação com o envolvimento escolar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas de maior necessidade (dos filhos) de envolvimento escolar parental</li> </ul> <p><u>Exemplos de questões</u></p> <p><i>Pode explicar-me, dar-me exemplos relativamente ao seu envolvimento na vida escolar dos seus filhos? Como tem sido (diferenças em relação a diferentes filhos)? O que tem sido difícil? Em que áreas tem mais necessidade de se envolver? As reações dos seus filhos...</i></p> <p><i>Na sua opinião, em que é que tem sido importante o seu envolvimento escolar? Que têm os seus filhos ganho com esse seu envolvimento (sucesso escolar, comportamento, desenvolvimento e aprendizagens ao longo da vida, regulação das emoções)?</i></p> <p><u>Tópicos a explorar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfação do participante com o seu envolvimento escolar</li> <li>• Necessidades de mudança</li> </ul> <p><u>Exemplos de questões</u></p> <p><i>Está satisfeito com a forma como se envolve na vida escolar dos seus filhos? Considera que seriam necessárias mudanças? Em que áreas? Como?</i></p> <p><u>Tópicos a explorar</u></p>
--	--

<p><b>5. Explorar as percepções dos pais associadas ao feedback que sentem relativamente ao seu envolvimento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceção da importância do seu envolvimento para a escola</li> <li>• Perceção da importância do seu envolvimento para os seus filhos</li> </ul> <p><u>Exemplos de questões</u></p> <p><i>Considera que a escola/professores considera como importante o envolvimento dos pais nas aprendizagens escolares dos filhos? Sentem o seu envolvimento desejado pela escola e professores?</i></p> <p><i>Sentem que os seus filhos valorizam o seu envolvimento? Sentem o seu envolvimento como desejado pelos seus filhos?</i></p>
--	---

## BLOCO D – BARREIRAS E FACILITADORES PARA O ENVOLVIMENTO

**Objetivos Gerais:** Compreender significações e percepções associadas ao que os pais consideram como desafios e obstáculos a um envolvimento mais pleno, assim como do que pelo contrário facilita esse envolvimento.

<p><b>1. Explorar as percepções dos pais relativamente a barreiras para o envolvimento parental</b></p>	<p><u>Estratégia de questionamento</u></p> <p>Começar pelas questões relativas às percepções das barreiras, seguindo posteriormente para os facilitadores para o envolvimento. Ouvir as respostas do participante, pedir esclarecimentos e exemplos, quando pertinente, e explorar tópicos não referidos.</p> <p><u>Tópicos a explorar</u></p>
---	--

<p><b>2. Explorar as perceções dos pais relativamente a facilitadores para o envolvimento parental</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barreiras que enfrentam na escola/com a escola e em casa.</li> </ul> <p><u>Exemplos de questões</u></p> <p><i>O que considera que dificulta um maior envolvimento dos pais, na escola? O que considera que dificulta um maior envolvimento dos pais, em casa, no seu papel como EE?</i></p> <p><u>Tópicos a explorar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitadores para o envolvimento no contexto casa e no contexto escola</li> </ul> <p><u>Exemplos de questões</u></p> <p><i>O que poderia facilitar esse envolvimento, por parte da escola e professores? O que poderia ser diferente para que um maior envolvimento fosse possível? E em casa? E na escola? Para os encarregados de educação?</i></p>
--	---

## BLOCO E – FINALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

**Objetivos Gerais:** Dar oportunidade aos participantes de acrescentarem alguma informação que lhes pareça relevante, assegurar a utilidade da sua colaboração, e realizar uma pequena síntese das principais ideias recolhidas. Agradecer pela colaboração.

## Anexo II. Questionário sociodemográfico

Data \_\_\_\_\_

### 1. Sexo

Masculino ☐  
Feminino ☐

### 2. Idade

\_\_\_\_\_

### 3. Origem étnica/racial

\_\_\_\_\_

### 4. Escolaridade

0 a 4 anos de escolaridade ☐  
5 a 6 anos de escolaridade ☐  
7 a 9 anos de escolaridade ☐  
10 a 12 anos de escolaridade ☐  
Frequência universitária ☐  
Ensino Superior ☐  
Outro ☐ Qual? \_\_\_\_\_

### 5. Profissão

\_\_\_\_\_

### 6. Zona de Residência Habitual

Norte ☐ Centro Norte ☐ Centro Sul ☐ Alentejo ☐  
Algarve ☐ R. A. Madeira ☐ R. A. Açores ☐ Outra ☐ Qual? \_\_\_\_\_

### 7. Estado Civil

Casado(a) ☐ Desde \_\_\_\_\_ Divorciado(a) ☐ Desde \_\_\_\_\_  
Solteiro(a) ☐ Viúvo(a) ☐ Desde \_\_\_\_\_

### 8. Habita com

\_\_\_\_\_

### 9. Situação Relacional

Casado(a) ☐ Quantos casamentos teve anteriormente? \_\_\_\_\_

União de Facto (igual ou superior a 2 anos) ☐ Desde \_\_\_\_\_

Quantas situações de União de Facto teve anteriormente? \_\_\_\_\_

### 10. Acompanhamento psicológico ou psiquiátrico

Nunca teve ☐  
Teve no passado ☐  
Tem actualmente ☐

### 11. Religiosidade

Não Crente ☐  
 Crente ☐

**Se é Crente, com que frequência participa em práticas religiosas?**

Nunca ☐  
 Pouco Frequentemente ☐  
 Frequentemente ☐  
 Muito Frequentemente ☐  
 Sempre ☐

## 12. Filhos

Por favor, preencha, no quadro que se segue, o que se aplica à sua família, por ordem de idade.

Filhos	1º Filho	2º Filho	3º Filho	4º Filho
<b>Biológicos</b>				
Sexo				
Data de Nascimento				
Escolaridade				
<b>Enteados</b>				
Sexo				
Data de Nascimento				
Escolaridade				

## 13. Apoio técnico recebido pelos filhos

Por favor, preencha, no quadro que se segue, o que se aplica aos seus filhos, por ordem de idade

Tipo de Apoio	1º Filho	2º Filho	3º Filho	4º Filho
<b>Biológicos</b>				
Escolar				
Psicológico				
Pedopsiquiátrico				
Terapia da fala				
Outro (Qual/Quais?)				
<b>Enteados</b>				
Escolar				
Psicológico				
Pedopsiquiátrico				
Terapia da fala				
Outro (Qual/Quais?)				



### **Anexo III.**

#### **Consentimento Informado**

A investigação para a qual pedimos a sua colaboração está a ser realizada pela aluna Sílvia de Santa Bárbara Narciso Martins no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia – Psicologia da Educação e da Orientação, A investigação conta com a supervisão científica da Professora Doutora Alexandra Marques Pinto, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Pretende-se com esta investigação analisar e compreender os fatores que promovem ou dificultam o envolvimento parental. A sua participação na investigação é de extrema importância, constituindo um contributo fundamental para aprofundar o conhecimento sobre a temática do envolvimento parental. Uma vez que é importante a perspetiva da mãe e do pai, solicita-se a colaboração de ambos.

A sua participação é voluntária e a decisão de não participar não tem qualquer consequência para si ou para os seus filhos, podendo desistir a qualquer momento se assim o desejar. Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, sendo tratados de forma global e não individualizada.

A participação nesta investigação implica a realização de uma entrevista a ambos os pais e o preenchimento de um questionário sobre dados sociodemográficos.

Os participantes poderão ter acesso aos resultados gerais da investigação ou outros esclarecimentos acerca da mesma, solicitando informação através do endereço eletrónico: [silvia.santa.barbara@gmail.com](mailto:silvia.santa.barbara@gmail.com).

Ao aceitarem realizar a entrevista, declaram ter tomado conhecimento dos objetivos do estudo e do que lhe é pedido, participando voluntariamente, e concorda que os dados sejam trabalhados anonimamente pelos investigadores envolvidos no estudo, não restringindo o uso dos resultados para os quais o estudo se dirige.

Gratas pela sua participação!

Os participantes

**Anexo IV. Lista de Categorias**

**SIGNIFICACOES (12)**

**Envolvimento Escolar Parental Adequado**

\* Requisitos (12) – Condições necessárias para existir envolvimento parental.

- **Escolares (3)**
  - Reuniões com horários acessíveis (1)
  - Iniciativa para colaboração (1)
  - Papel pedagógico dos professores (1)
  
- **Família (11)**
  - Diálogo (11)
  - Disponibilidade (11)
  - Rituais familiares (3)
  - Suporte emocional (11)

\* Práticas (12) – O que os pais consideram como práticas específicas de envolvimento parental adequado.

- **Envolvimento pessoal (12)**
  - Avaliar o bem-estar dos filhos (7)
  - Escuta ativa (6)
  - Exclusivo a situações negativas (1)
  - Incentivar (6)
  - Reforçar bons resultados (3)
  - Transmitir disciplina (9)
  - Transmitir valores (10)
  
- **Envolvimento comportamental (11)**
  - Apoio da escola/professores (2)
  - Comunicar com os professores (7)
  - Levar e buscar os filhos à escola (4)
  - Monitorizar (11)

- Participação em atividades (3)
- Participação nas reuniões (7)
  
- Envolvimento cognitivo (10)
  - Aconselhar e orientar (10)
  - Transmissão de métodos de estudo (2)

\* Funções (12) – Funções que os pais desempenham quando se envolvem.

- **Colaboração com a escola (5)**
- **Controlo (12)**
- **Feedback sobre o filho (8)**
- **Motivação (6)**
- **Suporte (11)**
  - Apoio a tarefas escolares (6)
  - Suporte emocional (11)
  - Suporte instrumental (8)
- **Transmissão de Valores (8)**

**Envolvimento Parental Excessivo (10)** – Perceção dos pais sobre o que significa os pais envolverem-se de forma excessiva no desenvolvimento dos seus filhos.

\* Confusão de papéis entre pais e professores (3)

\* Dependência dos Filhos (9)

\* Presença excessiva dos pais na escola (1)

**Envolvimento Parental Insuficiente (11)** – Perceção dos pais relativamente ao que consideram como um envolvimento parental insuficiente.

\* Área escolar (10)

- Ausência de incentivo (1)
- Disciplina e ausência de controlo escolar (3)
- Insuficiente Colaboração entre Família-Escola (9)
  - Ausência comunicação com professores e diretor de turma (6)

- Ausência reuniões com diretor de turma (4)
- Envolvimento apenas para burocracias (2)
- Envolvimento apenas em reuniões (2)
- Fraca participação em atividades da escola (6)
- Presença apenas face a situações negativas (1)

**\* Área familiar (10)**

- Afeto insuficiente (1)
- Ambiente familiar negativo (1)
- Ausência de tempo em família (2)
- Autonomia excessiva (1)
- Diálogo insuficiente com os filhos (2)
- Disciplina incongruente (2)
- Suporte emocional insuficiente (5)
- Transmissão de valores insuficiente (6)

**BENEFÍCIOS (8)**

Significações sobre o que os pais consideram ser as consequências do seu envolvimento.

**Pessoais (8)**

**\* Cognitivos (6)**

- Autorreflexão (4)
- Tomada de decisão (5)

**\* Socioemocionais (8)**

- Autoestima (1)
- Autonomia (6)
- Estabelecer relações (2)
- Gestão emocional (2)
- Lidar com consequências das ações (2)
- Lidar com obstáculos (2)
- Segurança (1)
- Sentido de responsabilidade (7)

- Valorização das regras (3)

### **Escolares (2)**

- \* Aprendizagem de comportamentos escolares (2)
- \* Desempenho escolar (2)

## **BARREIRAS (12)**

Fatores de diversos contextos, que os pais consideram que dificultam o seu envolvimento.

### **Contexto Escolar (10)**

- \* Comunicação entre Escola-Pais (5)
  - Comunicação com o diretor de turma limitada (1)
  - Comunicação com os encarregados de educação limitada (1)
  - Comunicação não individualizada para os pais (1)
  - Comunicação insuficiente entre a escola e a família (3)
- \* Desvalorização do Envolvimento (10)
- \* Envolvimento parental limitado (5)
  - Envolvimento parental como um depósito de informações (3)
  - Envolvimento parental\_ esvaziamento\_ colaboração com os pais (2)
  - Envolvimento parental foco situações negativas (3)
  - Envolvimento parental limitado para burocracia (2)
- \* Heterogeneidade dos pais (1)
- \* Horários rígidos (4)
- \* Perceção negativa sobre envolvimento parental (3)

### **Contexto Familiar (11)**

- \* Casal Parental- qualidade da relação (2)
- \* Família Nuclear (8)
  - Desligamento relacional (1)
  - Insuficiência financeira (1)
  - Localização geográfica (1)
  - Sobrecarga de tarefas domésticas (6)
- \* Pais-Filhos (10)

- Desvalorização do envolvimento por parte dos filhos (2)
  - Relação entre pais-filhos (9)
  - Ausência de diálogo (3)
  - Estilo parental controlador (2)
  - Indisponibilidade pais (9)

### **Contexto Macrossocial (7)**

- \* Desvalorização da cultura (1)
- \* Nível socioeconómico baixo (2)
- \* Sistema político-educativo (4)
- \* Valorização das tecnologias (3)

### **Contexto Profissional (10)**

- \* Desemprego (1)
- \* Distância do trabalho (2)
- \* Horário laboral (9)
- \* Necessidade de emigração (2)

### **Nível Individual (6)**

- \* Filhos (2)
  - Autonomia dos filhos (1)
  - Dependência – insegurança (1)
  - Filho reservado (1)
  - Lazer focado nas tecnologias (2)
- \* Pais (6)
  - Cansaço – *stress* dos pais (1)
  - Desatualização dos conhecimentos dos pais (5)
  - Insegurança (1)
  - Problemas psicológicos (1)
  - Reservado (1)

### **FACILITADORES** (12)

Fatores que os pais consideram influenciarem de forma positiva, promovendo o seu envolvimento.

#### **Contexto Escolar** (10)

- \* Alargar os contactos com os professores (1)
- \* Comunicação não presencial (6)
- \* Diretor de turma competente (1)
- \* Horário alargado para marcações com o diretor de turma (1)
- \* Horários flexíveis (6)
- \* Motivar o envolvimento parental através de situações positivas (3)
- \* Perceção Positiva (9)
- \* Preocupação com o bem-estar dos alunos (2)
- \* Promover a colaboração parental (3)
- \* Valorização da família (1)

#### **Contexto Familiar** (12)

- \* Família alargada – suporte dos avós (4)
- \* Família nuclear (4)
  - Mulher não trabalha (1)
  - Qualidade da relação familiar (3)
  - Situação financeira (1)
- \* Relação conjugal (6)
  - Divisão das tarefas domésticas (4)
  - Disponibilidade do cônjuge (2)
- \* Relação Pais-Filhos (12)
  - Diálogo (2)
  - Disponibilidade parental (7)
  - Expressão afetiva (2)
  - Valorização do envolvimento-filhos (12)

#### **Contexto macrossocial** (3)

- \* Gestão do tempo laboral dos professores (2)
- \* Legislações de suporte parental (2)

**Contexto Profissional – horário flexível (5)**

**AUTOPERCEÇÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL (11)**

Percepções dos pais relativas ao seu próprio envolvimento.

**Percepção positiva (9)**

**Percepção negativa (2)**

**Áreas de mudança (6)**

\* Ajustamento ao desenvolvimento (1)

\* Disciplina (3)

- Controlo menos coercivo (1)
- Maior exigência (1)
- Mais autoridade (1)

\* Suporte (3)

- Apoio a tarefas escolares (1)
- Apoio a atividades extracurriculares (1)
- Tempo com os filhos (3)